

Joshua Schippling, Johannes Voit (Hg.)

MUSIKVERMITTLUNG IM POSTDIGITALEN ZEITALTER

Perspektiven aus Forschung, Lehre und Praxis

[transcript]

Joshua Schippling, Johannes Voit (Hg.)
Musikvermittlung im postdigitalen Zeitalter

Editorial

Musikvermittlung hat sich seit Ende des 20. Jahrhunderts zu einem facettenreichen Praxisfeld entwickelt, das als Bindeglied zwischen Musikproduktion und -rezeption fungiert. Musiker_innen, Pädagog_innen, Vermittler_innen, Ensembles, Schulen und Konzertveranstaltungen bilden eine stetig wachsende *Community of Practice*, die Menschen jeden Alters ästhetische Erfahrungen mit Musik ermöglichen möchte. Inzwischen wird dieses Praxisfeld mit seinen spezifischen Strukturen, Formaten und Selbstverständnissen auch zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Die Reihe **Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis** möchte praxisbezogene und wissenschaftliche Diskurse zusammenführen und den unterschiedlichen Akteur_innen aus Wissenschaft und Praxis eine Plattform bieten, um aktuelle Positionen zu diskutieren.

Die Reihe wird herausgegeben von Johannes Voit und Constanze Wimmer.

Joshua Schippling, geb. 1992, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für Musikpädagogik und Musikvermittlung an der Universität Bielefeld. Er promoviert zu machtkritischen Perspektiven auf Community-Projekte klassischer Kulturträger_innen und ist in mehrere musikpädagogische Forschungsprojekte der Universität Bielefeld eingebunden.

Johannes Voit (Prof. Dr.), geb. 1980, ist Professor für Musikpädagogik und Musikvermittlung an der Universität Bielefeld, wo er den interdisziplinären Masterstudiengang Kulturvermittlung leitet. Zuvor war er als freischaffender Musiker und Musikvermittler, als Referent für Musikvermittlung an der Kölner Philharmonie sowie als Juniorprofessor für Musikvermittlung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig.

Joshua Schippling, Johannes Voit (Hg.)

Musikvermittlung im postdigitalen Zeitalter

Perspektiven aus Forschung, Lehre und Praxis

[transcript]

Gefördert durch den Publikationsfonds der Universität Bielefeld.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Joshua Schippling, Johannes Voit (Hg.)

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG (Text und Data Mining) zu gewinnen, ist ohne schriftliche Zustimmung der Rechteinhaber*innen untersagt.

Umschlaggestaltung: Maria Arndt

Umschlagabbildung: Screenshot aus der VR-Experience 'um,velt'n vom Konzerthaus Berlin, Visual Design: Julian Bonequi

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839425091>

Print-ISBN: 978-3-8376-7879-6 | PDF-ISBN: 978-3-8394-2509-1

Buchreihen-ISSN: 2750-5235 | Buchreihen-eISSN: 2750-7114

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vorwort

Johannes Voit & Constanze Wimmer 9

Einleitung

Joshua Schippling & Johannes Voit 11

Begriffe und Kategorien

Wo sind wir?

Kulturelle Bildung und Digitalität

Lisa Unterberg 19

Connection established: Postdigitale Spielräume von Musikvermittlung

Eine Bestandsaufnahme

Sonja Stibi 33

Befunde und Diskurse

Musikalische Bildung im Zeitalter der Postdigitalität

Herausforderungen und Perspektiven für Musikpädagogik und Kulturelle Bildung
im 21. Jahrhundert

Marc Godau 63

Postdigitale Atmosphären

Inszenierte analog-digitale Erlebensräume in künstlerischen Produktionen

Cornelia Wild 91

Aspekte der Subjekt- und Objektorientierung in digitalen Musikvermittlungsformaten – dargestellt anhand der Videoproduktionen <i>Close-up</i> und <i>Keynotes</i>	
<i>Joshua Schippling</i>	109
Kreativer komponieren mit Apps?	
Zum kreativitätsfördernden Potential digitaler Werkzeuge für Prozesse des Musik-Erfindens im Musikunterricht	
<i>Johannes Voit</i>	127
Soziale Netzwerke als Bühne für partizipative Musikvermittlung?	
<i>Constantin Zill</i>	149
Demo_KI	
Spannungsfelder zwischen Demokratiebildung und Künstlicher Intelligenz in musikpädagogischen und musikvermittelnden Kontexten	
<i>Elisabeth Theisohn & Jonas Völker</i>	169
Postdigitale Musikvermittlung als reflexive Praxis	
Hochschuldidaktische Perspektiven auf Donald A. Schöns <i>Reflective Practitioner</i>	
<i>Joshua Schippling & Johannes Voit</i>	191
Digitalisierungskonzepte einzelner Hochschulstandorte	
Zwischen Anwendung und Reflexion: Digitale Tools im interdisziplinären Masterstudiengang Kulturvermittlung an der Universität Bielefeld	
<i>Andreas Heye & Michael Mienert</i>	213
Digitalität im berufsbegleitenden Masterstudiengang Musikvermittlung/Musikmanagement an der Hochschule für Musik Detmold	
<i>Katharina Höhne-Grotheer</i>	225
A Perfect Match – oder: Wie Twitch an die Kunstuniversität Graz kam ...	
<i>Martina Fladerer & Kristin Hütter</i>	235

Postdigitale Musikvermittlung an der Anton Bruckner Privatuniversität in Linz
Irena Müller-Brozović 249

App-gestützte Musikvermittlung im Kontext Hochschule: *cult.spot* als Beispiel für musikvermittlerische, postdigitale gelebte Praxis an der Universität Mozarteum Salzburg
Barbara Pölzleithner 259

Im Zeichen von Internationalisierung und Inklusion: Digitale Lehre an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Axel Petri-Preis 269

Beispiele aus der Praxis

»Wir möchten das Feld der kulturellen Teilhabe nicht allein den großen Digitalkonzernen überlassen«
Interview mit der Koordinatorin für digitale Vermittlungsprojekte am Konzerthaus Berlin
Anne Eiselein 281

»Analoge und digitale Formate sollen sich ergänzen, damit das Gemeinschaftserlebnis und der musikalische Dialog zwischen den Menschen erhalten bleiben«
Interview mit der Leiterin der Abteilung *Education* an der Elbphilharmonie Hamburg
Anke Fischer 287

»Digitale Musikvermittlung wird klar als Chance zur Diversifizierung und Demokratisierung von Zugängen gesehen«
Interview mit dem Intendanten der Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz
Beat Fehlmann 293

Autor_innen 297

Vorwort

Johannes Voit & Constanze Wimmer

Der Begriff der *Postdigitalität* verweist auf die Omnipräsenz digitaler Technologien und Praktiken, die unser kulturelles Leben im 21. Jahrhundert derart flächendeckend und nachhaltig durchdrungen haben, dass kaum noch ein Bereich im privaten oder beruflichen Kontext ohne sie vorstellbar scheint.

Die Organisator_innen der Netzwerktagung des *Forums Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten* in Bielefeld 2023 stellten sich folglich die Frage, ob es tatsächlich einer weiteren Tagung zu diesem Thema bedarf oder ob die explizite Thematisierung angesichts der im postdigitalen Zeitalter selbstverständlich gewordenen Allgegenwärtigkeit digitaler Technologien und Praktiken nicht geradezu anachronistisch anmutet. Die Entscheidung, dieses Tagungsthema dennoch zu wählen, liegt in der Besonderheit des Praxis- und Forschungsfelds Musikvermittlung begründet: So finden musikvermittelnde Aktivitäten nach wie vor schwerpunktmäßig in kulturellen Einrichtungen statt, in denen das Live-Erlebnis von Musik eine zentrale Rolle spielt, was nicht selten mit einer gewissen Skepsis gegenüber digitalen Musik- und Vermittlungspraxen einhergeht. Zudem ist die Anzahl empirischer wie theoretischer Arbeiten, die sich explizit mit digitalitätsbezogenen Fragen der Musikvermittlung beschäftigen, nach wie vor überschaubar. Diese Lücke möchte der vorliegende Band schließen, indem er die Beiträge und Diskurse der Bielefelder Tagung einem breiteren Publikum zugänglich macht.

Wie die Tagung, so führt auch dieser Band unterschiedliche Perspektiven zusammen, indem er Akteur_innen aus Forschung, Hochschullehre und Vermittlungspraxis zu Wort kommen lässt. Er steht damit in besonderer Weise im Einklang mit den Zielen der Publikationsreihe, die neben der Präsentation aktueller Forschungsergebnisse auch Impulse für den Theorie-Praxis-Transfer und eine bedarfsgerechte Weiterentwicklung von Ausbildungsstrukturen setzen möchte.

Einleitung

Joshua Schippling & Johannes Voit

Musikvermittlung befindet sich im Zuge digitaler Transformationsprozesse in einem tiefgreifenden Wandel. Nicht erst seit der Corona-Pandemie haben digitale Formate an Bedeutung gewonnen: Zahlreiche Akteur_innen greifen neben etablierten Formaten – hierzu zählen »sowohl Konzerte für spezielle Zielgruppen (z.B. Kinderkonzerte) als auch Konzerteinführungen, interaktive Workshop-Formate, Outreach- und Community-Projekte« (Voit 2024: o.S.) – zunehmend auf digitale Räume zurück, um neue Dialoggruppen zu erreichen und neuartige Begegnungen mit Musik zu ermöglichen. Digitalisierte kulturelle Praxen bieten dabei nicht nur neue Möglichkeiten für die Gestaltung von Formaten, sondern verändern grundlegend die ästhetischen, sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen Musik vermittelt, rezipiert und gemeinsam erlebt wird (vgl. u.a. Unterberg 2023; Nell 2023). Zwischen Konzertsaal und Plattformlogik, zwischen Workshop und Algorithmus entstehen hybride Vermittlungspraxen, die – teils auf experimentelle und innovative Weise – gesellschaftlich relevante Fragestellungen adressieren. Musikvermittler_innen sind heute gefordert, als kreative Akteur_innen an den Schnittstellen pädagogischer und künstlerischer Praxis digitale Tools reflektiert einzusetzen und zu entwickeln, algorithmische Prozesse – die etwa bestimmte Inhalte bevorzugen und dadurch musikalische Vielfalt einschränken können – kritisch zu hinterfragen und neue, auch virtuelle Räume der Teilhabe zu eröffnen.

Der vorliegende Band nähert sich diesen Transformationsprozessen unter dem Begriff der *Postdigitalität*. Dabei geht es nicht etwa um ein Ende des Digitalen, sondern um eine Kultur, in der digitale Technologien allgegenwärtig, selbstverständlich und zunehmend unsichtbar geworden sind. Bereits 1998 konstatierte der amerikanische Informatiker Nicholas Negroponte, dass das Digitale aufgrund seiner Omnipräsenz künftig nur noch durch seine Abwesenheit bemerkbar sein werde – »Like air and drinking water« (1998: o.S.). Der digitale Wandel hat sich von einem disruptiven Ereignis zu einem

dauerhaften Zustand entwickelt, in dem Computerisierung, Vernetzung und algorithmische Systeme nicht mehr als Neuheiten erscheinen, sondern als tief in den Alltag eingelassene Strukturen. Vor diesem Hintergrund ist die postdigitale Gegenwart daher nicht eine Zeit nach der Digitalisierung, sondern ein Zustand nach dem Umbruch, in dem sich die Effekte digitaler Technologien auf Kultur, Bildung, Kommunikation und Machtverhältnisse dauerhaft eingeschrieben haben – subtil, aber prägend (vgl. Cramer 2014: 13). Felix Stalder spricht in diesem Zusammenhang von einer *Kultur der Digitalität* (2016), die durch Vernetzung, Referentialität und Algorithmizität geprägt ist und benennt damit zentrale Merkmale, die für das Verständnis gegenwärtiger, vom Digitalen durchdrungener kultureller Praxen bedeutsam sind.

Diese Entwicklungen fordern die Musikvermittlung in Theorie und Praxis gleichermaßen heraus: Sie eröffnen kreative Spielräume, deren Potential es auszuloten gilt, stellen neue Anforderungen an die Professionalisierung und universitäre Lehre und werfen nicht zuletzt die Frage auf, wie sich musikvermittelnde Institutionen im postdigitalen Wandel strukturell positionieren können und wollen.

Nachdem die Auswirkungen des digitalen Wandels in benachbarten Disziplinen bereits umfassend diskutiert wurden (vgl. etwa für die Kulturelle Bildung: Jörissen et al. 2019; Jörissen et al. 2023; für die Musikpädagogik: Voit/Heye 2022; Godau 2024), ist in den vergangenen Jahren auch die Zahl der Publikationen gestiegen, die sich explizit mit Fragen der Musikvermittlung befassen. Zu nennen sind hier beispielsweise Veröffentlichungen von Sonja Stibi, die Chancen und Herausforderungen digitaler Musikvermittlung analysiert und eine Systematik verschiedener digitaler Vermittlungsformate entwickelt (vgl. 2022), Lisa Unterberg, die Musikvermittlung als Teil eines kulturhistorischen Transformationsprozesses digitaler Sinn- und Ausdrucksformen reflektiert (vgl. 2023), Alexander von Nell, der digitale Formen künstlerischer Produktion und Vermittlung systematisiert und insbesondere das Potential musikvermittelnder Ansätze jenseits von Marketing-Logiken herausarbeitet (vgl. 2023), sowie Michael Schmidt, der am Beispiel von BR-Klassik zeigt, wie digitale Zusatzangebote zur multimedialen Musikvermittlung beitragen und klassische Formate sinnvoll erweitern können (vgl. 2022).

Während bisherige Arbeiten in der Regel theoretische Grundlagen (Unterberg 2023) oder die empirische Erforschung ausgewählter musikalischer Praxen (Krebs 2023) fokussieren, wird in diesem Band erstmals der Versuch unternommen, die drei Perspektiven Forschung, Lehre und Vermittlungspraxis zusammenzuführen. Ziel ist es, einen Dialog zwischen Forschenden, Lehren-

den und Praktiker_innen anzustoßen und theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde sowie Erfahrungen aus Vermittlungspraxis und Hochschullehre wechselseitig aufeinander zu beziehen. Auch wenn in diesem Rahmen nur schlaglichtartig ausgewählte Aspekte beleuchtet werden können, bleibt zu hoffen, dass der Band einen Beitrag zur Konturierung des nahezu unerschöpflichen Themenkomplexes liefert und durch seine Multiperspektivität Forschende, Lehrende und Praktiker_innen anregen kann, Vermittlungsformate, Studiengangskonzepte und Forschungsperspektiven vor dem Hintergrund der veränderten Rahmenbedingungen im postdigitalen Zeitalter zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Die Beiträge dieses Bandes sind aus der gleichnamigen Tagung hervorgegangen, die vom 23. bis 25.11.2023 an der Universität Bielefeld in Kooperation mit dem Forum Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten¹ stattfand. Zu Gast waren Akteur_innen aus Hochschule und Kulturbetrieb, die gemeinsam im Rahmen von Vorträgen und intensiven Diskussionen neue Perspektiven für Forschung, Lehre und Vermittlungspraxis in der Musikvermittlung unter digitalen Vorzeichen diskutierten. Insgesamt versammelt der Band 18 Beiträge, die zum großen Teil auf Vorträgen der Tagung basieren und anschließend im Rahmen eines offenen Peer-Review-Verfahrens² begutachtet und punktuell um gezielt angefragte Perspektiven externer Autor_innen (Beat Fehlmann, Jonas Völker, Elisabeth Theisohn, Cornelia Wild, Constantin Zill, Katharina Höhne-Grotheer, Irena Müller-Brozović, Martina Fladerer, Kristin Hütter und Axel Petri-Preis) ergänzt wurden.³

Zum Aufbau

Der Tagungsband ist in vier Bereiche unterteilt: Begriffe und Kategorien, Befunde und Diskurse, Digitalisierungskonzepte einzelner Hochschulstandorte und Beispiele aus der Praxis.

-
- 1 Vgl. <https://forum-musikvermittlung.eu/> [28.08.2025].
 - 2 Die Herausgeber bedanken sich herzlich bei allen Reviewern, die einen wertvollen Beitrag zur Qualitätssicherung des Bands geleistet haben: Michael Mienert, Axel Petri-Preis, Malte Sachsee, Andreas Heye, Jonas Völker, Barbara Pölzleithner, Martina Fladerer und Irena Müller-Brozović.
 - 3 Die Tagung sowie der vorliegende Band sind im Rahmen des Projekts *BiLinked* entstanden, welches von der Stiftung *Innovation in der Hochschullehre* gefördert wurde.

Im ersten Kapitel werden grundlegende Begriffe und theoretische Perspektiven zur Verortung von Musikvermittlung im postdigitalen Zeitalter entwickelt und durch eine Darstellung zentraler Erscheinungsformen digitaler Musikvermittlungsformate ergänzt: Zunächst entfaltet Lisa Unterberg den Begriff der Postdigitalität, reflektiert den Einfluss algorithmischer Strukturen auf Kultur und Subjektbildung und entwickelt daraus Impulse für die Kulturpädagogik. Daran anknüpfend gibt Sonja Stibi einen systematischen Überblick über digitale und hybride Formate der Musikvermittlung und diskutiert deren Potentiale und Herausforderungen im Kontext einer Kultur der Digitalität.

Im zweiten Kapitel finden sich Beiträge, die Forschungsergebnisse oder -vorhaben zu ausgewählten Aspekten digitaler bzw. postdigitaler Musikvermittlung vorstellen und vor dem Hintergrund aktueller Diskurse erörtern.

Dabei zeigt Marc Godau, wie digitale Technologien und postdigitale Praktiken musikalische Kulturlandschaften, Kreativität sowie Lern- und Bildungsprozesse im 21. Jahrhundert prägen.

Cornelia Wild widmet sich der Frage, wie sich Atmosphären in einer digital geprägten Kultur verändern und wie digitale Technologien künstlerische Konzepte und Raumerfahrungen beeinflussen.

Joshua Schippling untersucht in einer Interviewstudie, wie Akteur_innen digitaler Musikvermittlungsformate zwischen Subjekt- und Objektorientierung agieren und welche theoretischen wie praktischen Implikationen sich daraus ergeben.

Johannes Voits Beitrag nimmt das kreativitätsfördernde Potential von digitalen Werkzeugen für Prozesse des gemeinschaftlichen Musik-Erfindens in den Blick. Anhand eines Fallbeispiels aus einer empirischen Studie wird dabei die Frage diskutiert, welche Faktoren einen kreativitätsfördernden Umgang mit digitalen Werkzeugen im Musikunterricht begünstigen können.

Constantin Zill analysiert das Potential von Social-Media-Plattformen für musikvermittelnde Inhalte und geht dabei insbesondere der Frage nach, inwiefern sie durch ihre Reichweite und spezifischen Interaktionsmöglichkeiten Chancen für eine partizipative Musikvermittlung eröffnen.

Jonas Völker und Elisabeth Theisohn untersuchen das Spannungsfeld zwischen Demokratiebildung und Künstlicher Intelligenz in musikpädagogischen Kontexten und diskutieren dabei unter anderem die Frage, wie generative Systeme Lernprozesse prägen, Herausforderungen sichtbar werden lassen und zugleich Impulse für die Entwicklung einer kritisch-reflexiven *AI Literacy* geben können.

Anschließend konkretisieren Joshua Schippling und Johannes Voit Donald Schöns Konzept des *Reflective Practitioner* für die Musikvermittlung im postdigitalen Kontext und diskutieren anhand einer Seminarkonzeption, wie Hochschullehre die Entwicklung einer reflexiven Grundhaltung fördern kann.

Das dritte Kapitel versammelt Beiträge, in denen die Rolle der Digitalität in der Ausbildung zukünftiger Musikvermittler_innen an verschiedenen Hochschul- und Universitätsstandorten (Bielefeld, Detmold, Graz, Linz, Salzburg und Wien) reflektiert wird. Die Autor_innen geben Einblicke, in welchem Ausmaß Aspekte digitaler bzw. postdigitaler Musikvermittlung formal in Modulhandbüchern und in der konkreten Lehrpraxis verankert sind, welche neuen Handlungsmöglichkeiten und Herausforderungen sich daraus für die Lehre ergeben und stellen exemplarische Lehrprojekte oder -formate vor, die den konkreten Umgang mit Fragen der (Post-)Digitalität am jeweiligen Standort verdeutlichen.

Abschließend kommen im vierten Kapitel Praktiker_innen aus dem Bereich Musikvermittlung an drei ausgewählten Konzerthäusern (Konzerthaus Berlin, Elbphilharmonie Hamburg, Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz) zu Wort, die in schriftlichen Interviews Fragen zur Rolle der Digitalität für die Vermittlungsstrategie an ihrer jeweiligen Institution beantworten und diese anhand konkreter Projektbeispiele veranschaulichen.

Literatur

- Cramer, Florian (2014): What is ›Post-digital‹?, in: *APRJA – A Peer-Reviewed Journal About*, Jg. 3(1), S. 10, [online] <https://aprja.net//issue/view/8400/893> [11.08.2025].
- Godau, Marc (2024): Singen auf TikTok und Co. Sind Gesangspraktiken in (post)digitaler Kultur (k)ein Thema für die Musikpädagogik?, in: Mechthild Fuchs (Hg.), *Stimme, Medien, Umwelt. Kinder- und Jugendstimme*, Berlin: Logos, S. 53–81.
- Jörissen, Benjamin/Kröner, Stephan/Unterberg, Lisa (Hg.) (2019): *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*, München: Koopaed.
- Jörissen, Benjamin/Kröner, Stephan/Birnbaum, Lisa/Krämer, Franz/Schmiedl, Friederike (Hg.) (2023): *Digitalisierung in der kulturellen Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven für ein Feld im Aufbruch*, München: kopaed, [online] https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=26963 [11.08.2024].

- Krebs, Matthias (2023): Körperlichkeit in digitalen Musikpraktiken mit Apps. Beitrag zur Entwicklung einer technologiesensiblen Theorie musikalisch-ästhetischer Bildung, [online] <http://forschungsstelle.appmusik.de/wordpress/wp-content/uploads/2023/09/Krebs-2023-Ko%CC%88rperlichkeit-in-digitalen-Musikpraktiken.pdf> [07.08.2024].
- Negroponte, Nicholas (1998): Beyond Digital, [online] <https://web.media.mit.edu/nicholas/Wired/WIRED6-12.html> [11.08.2025].
- Nell, Alexander von (2023): Betwixt and Between – Musikvermittlung und Digitalität, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 427–432.
- Schmidt, Michael (2022): Multimediale Musikvermittlung in der Digitalkultur, in: Peter Overbeck (Hg.), *Musikjournalismus. Radio – Fernsehen – Print – Online*, Springer: Wiesbaden, S. 457–462.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*, Suhrkamp, Berlin.
- Stibi, Sonja (2022): Stream on!?! Musikvermittlung im Spielraum des Digitalen, in: *Üben & Musizieren*, 2022(1), S. 36.
- Unterberg, Lisa (2023): Musikvermittlung zwischen analog und digital, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 293–297.
- Voit, Johannes (2024): Musikvermittlung, [online] <https://miz.org/de/beitraege/musikvermittlung> [26.08.2025].
- Voit, Johannes/Heye, Andreas (Hg.) (2022): Kunst- und Musikunterricht im digitalen Wandel – Konzepte und Materialien für die Lehrer_innenausbildung und -weiterbildung, in: *DiMawe – Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrerinnenbildung und Unterricht*, Bd. 4, Nr. 4, S. 1, [online] <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/422> [06.10.2022].

Begriffe und Kategorien

Wo sind wir?

Kulturelle Bildung und Digitalität

Lisa Unterberg

Am Weihnachtstag des Jahres 1968 gelang dem Astronauten William Anders bei der Umkreisung des Mondes ein spektakuläres Foto, das unter dem Titel *Earthrise* in das kollektive Gedächtnis unserer Kultur eingesickert ist (vgl. Abb. 1). Das Bild zeigt die Erde, wie sie sich über den Mondhorizont schiebt. Das Motiv der aufgehenden Erde wurde zum Symbol für eine Zeit; es ist der erste farbige Blick auf die Erde von außerhalb, trug zur Entstehung der Umweltbewegung bei und prägte unsere Idee davon, wo wir sind.

1990 entstand ein zweites Bild der Erde: *Pale Blue Dot*. Es ist aus einer Entfernung von rund 6 Milliarden Kilometern aus der Raumsonde *Voyager 1* aufgenommen worden (vgl. Abb. 2). Es zeigt die Erde als winzigen, blassblauen Punkt in einer unendlichen Weite. Auch dieses Bild zeigt, wo wir sind, und lässt etwas erahnen, was sonst unsichtbar ist: die Größenverhältnisse und Relationalität, in der wir leben.

Die beiden Bilder machen eine Perspektivverschiebung deutlich. Sie zeigen, wie sich unsere Sicht auf die Welt verändert hat. Wir sind zwar da, aber wir brauchen ein neues Verhältnis zur Welt und zu uns selbst. Es entsteht eine Art *Flirren*, eine Gleichzeitigkeit von unglaublich weit entfernt und unglaublich nah, fast intim.

Ähnlich verändert sich auch unser Verhältnis zu uns und der Welt um uns herum im Zuge der digitalen Transformation. Auf den folgenden Seiten frage ich danach, wie wir aus einer kultur- und sozialwissenschaftlichen Perspektive auf diese große gesellschaftliche Transformation schauen können, um einerseits ihrer Komplexität zu begegnen und sie andererseits in Forschung wie in Praxis produktiv wenden zu können. Viele Dinge entziehen sich hier unserem Blick, bleiben systematisch unberücksichtigt oder können mit den gängigen Methoden nicht eingefangen werden. Sie bleiben unsichtbar.

Abb. 1: Earthrise



Foto: William Anders/NASA, Apollo 8, 1968,
Public Domain, via Wikimedia Commons

Abb. 2: Pale Blue Dot

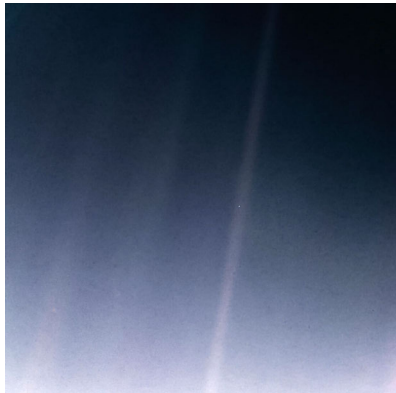


Foto: Voyager 1/NASA, 14. Februar 1990,
Public Domain, via NASA

Ich beginne damit, eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Digitalität zu entwerfen, bevor ich die Rolle von Algorithmen für unsere Kultur und Prozesse der Subjektivierung aufzeige. Einen nächsten Schritt in eine radikal

relationale Perspektive mache ich dann mit der Theorie des *agentiellen Realismus* von Karen Barad, um zum Schluss danach zu fragen, welche Bedeutung meine Gedanken für kulturpädagogische Betrachtungen haben können.

Wie Digitalität denken?

Digitalität ist nicht ausschließlich als technologische Transformation zu verstehen, sondern muss als kulturelle Transformation gedacht und untersucht werden. Digitale Praktiken und Konventionen sind längst nicht mehr nur technologisch, sondern in einem kulturellen Sinne sozial und gesellschaftlich relevant geworden (vgl. Shirky 2008: 105).

Mit der von ihm vorgeschlagenen Diagnose einer *Kultur der Digitalität* verweist Felix Stalder (2017) auf einen Zustand, in dem die digitalen Infrastrukturen so weit ausgebaut sind, dass die durch sie etablierten Praktiken im Alltag für die breite Masse relevant werden und auch auf nicht-digitale Praktiken zurückwirken.

Florian Cramer beschreibt Ähnliches mit dem Begriff der *Postdigitalität*. Er positioniert sich vor einem medienkulturellen Hintergrund kritisch gegenüber den politischen und ökonomischen Folgen und Zusammenhängen, die aus den neuen Möglichkeiten erwachsen. Wesentlich ist für Cramer, dass ethische und kulturelle Konventionen aus Internet-Communities und Open-Source-Kulturen zum Mainstream wurden und sich auch in nicht-digitalen Zusammenhängen wiederfinden (vgl. 2014). Handlungsweisen, die sich im Kontext digitaler Medien entwickelt haben, werden auf andere Materialitäten und Zusammenhänge übertragen.

Die Kulturgeschichte des Digitalen wird dabei vorwiegend unter dem Paradigma der Andersheit eines kommenden digitalen Zeitalters gelesen. Dabei verschleiert der Blick auf die disruptiven Momente der digitalen Transformation die Kontinuitäten und kulturhistorischen Ermöglichungsbedingungen, die die Voraussetzungen darstellen für das, was wir heute als Digitalisierung erfahren und betreiben. Die Normierung von Zeit und Maßen und die Quantifizierung der Mathematik bilden die Grundlage, auf der eine Virtualisierung der Tauschmittel, die Vermessung des Raumes und eine Algorithmisierung von Wissen entstehen konnte (vgl. Jörissen 2016: 27). Vernetzte Informationen als zentrales Kontrollmittel für Ökonomie und Politik oder die Protokollierung und Datafizierung von Individualität wären ohne die entsprechenden kulturhistorischen Bedingungen nicht möglich.

Kultur wird dabei als Phänomen verstanden, das sich in kollektiven symbolischen Orientierungs- und Artikulationsformen, in Routinen, Ritualisierungen und Ritualen, in Formaspekten materieller und infrastruktureller Konfigurationen sowie in institutionellen und politischen Formen artikuliert (vgl. Jörissen 2018: 52). In diesem Sinne bezeichnet *Kultur* die vielfältigen Formgefüge, die aus sozialen Praktiken hervorgehen, in ihnen tradiert und transformiert werden. In der postdigitalen Kultur sind die praktischen Vollzüge, aus denen diese Formgefüge emergieren, in hohem Maße durch Daten, Datenbanken und Algorithmen geprägt. So nehmen diese Systeme nicht nur die Rolle von Entscheidungsträger_innen ein, sondern sie werden im Sinne der Komplexitätsreduktion und Einbettung von automatisierten Lösungen zugleich zu epistemischen Akteur_innen (vgl. Jörissen/Verständig 2017: 40).

Kultur der Algorithmen

Die kulturhistorischen Rahmenbedingungen führten bereits sehr früh zur Idee, Maschinen zu entwickeln, die mechanisch wiederholbare und fest definierte Berechnungsabläufe durchführen könnten. Ein erster Höhepunkt dieses Strebens wurde im Jahr 1673 mit Leibniz und seiner mechanischen Rechenmaschine erreicht (vgl. Krämer 1988: 98). Die Komplexität der entworfenen Geräte machte ihre tatsächliche Umsetzung jedoch äußerst schwierig bis hin zur Unmöglichkeit. Trotzdem blieb die Vision lebendig, dass Maschinen nicht nur mechanische, sondern auch *geistige* Arbeit leisten könnten. Alan Turing legte 1937 mit dem Konzept einer Maschine, die jeden Algorithmus ausführen kann, den Grundstein für die moderne Informatik (vgl. Goffey 2008: 16). In Turings Modell wurde der Algorithmus als ein Regelwerk definiert, das der Maschine zur Lösung eines spezifischen Problems vorgegeben wird. Dabei war es zunächst unerheblich, wie die Maschine tatsächlich umgesetzt wurde – ob analog, digital, mechanisch oder elektronisch. Die Regeln zur Manipulation waren in die Hardware eingebaut und somit integraler Bestandteil der Maschine selbst (vgl. Stalder 2017: 171). Von dieser theoretischen Vorstellung aus war der Weg zum modernen Computer mit seiner Von-Neumann-Architektur, bei der sowohl der Algorithmus als auch die Daten – also der Input und der Output – im gleichen Speicherbereich liegen und somit von der Maschine selbst gelesen werden können, nicht mehr weit. Dies ermöglichte es ganz praktisch, unterschiedliche Algorithmen auszuführen.

Letztere bilden das grundlegende Prinzip, auf dem die Computer, die uns umgeben, basieren. Ein Algorithmus ist nach wie vor eine formalisierte Anleitung, die beschreibt, wie ein definiertes Problem durch eine endliche Anzahl von Schritten gelöst werden kann. Durch die gestiegene Leistungsfähigkeit der Speicher- und Rechenkapazitäten sind wir heute an einem Punkt, an dem Maschinen nicht mehr nur einfache Berechnungen ausführen, sondern sich immer mehr der Grenze zu kreativen, schöpferischen mentalen Funktionen annähern. Die Analyse von Bildern, das Erstellen von Texten oder das Meistern von hochkomplexen Spielen wie Go, Schach oder interaktiven Strategiespielen sind mittlerweile nicht mehr ausschließlich der menschlichen Intelligenz vorbehalten.

Im Bereich des sogenannten *Deep Learning*, insbesondere im *Deep Reinforcement Learning*, gehen Algorithmen über einfache, statische Berechnungen hinaus und entwickeln sich zu dynamischen, anpassungsfähigen Systemen. Ein Beispiel ist *AlphaGo Zero*, das sich selbstständig trainiert, auf Feedback reagiert, sich anpasst und optimiert – ohne menschliche Anleitung. Heute gibt es noch weiter fortgeschrittene Anwendungen solcher Systeme, wie etwa OpenAIs *Codex*, das Programmierer_innen dabei unterstützt, komplexe Software durch natürliche Sprache zu erstellen, oder *MuZero*, das in der Lage ist, nicht nur Spiele wie Schach oder Go zu meistern, sondern auch komplexere Modelle der Welt zu erlernen, ohne explizites Vorwissen über die zugrunde liegenden Strukturen.

Auch Sprach-KI-Systeme haben weiterhin große Fortschritte gemacht. Modelle wie *GPT-5* (OpenAI) sind mittlerweile multimodal: Sie verstehen und erzeugen nicht mehr nur Text, sondern auch Bilder, Audio oder Video und reagieren auf visuelle Eingaben. Textbasierte Aufgaben – komplexe Essays, Programmierung, Übersetzungen – bewältigen sie mit zunehmender Kreativität und Kohärenz. Parallel dazu ermöglichen neuere Bild-KI-Modelle wie *Ideogram 3.0* oder Erweiterungen von *DALL-E* nicht nur die Generierung aus Textbeschreibungen, sondern auch eine detaillierte Steuerung der Bildkomposition, inklusive gut lesbarer Schrift in Bildern und stärkerer semantischer Treue. Insgesamt übernehmen KI-Algorithmen Aufgaben, die früher als typisch menschlich galten, und nähern sich kreativen, interpretativen Funktionen an.

Algorithmen sind nicht bloß abstrakte, theoretische Konzepte, die losgelöst von der realen Welt existieren. Sie manifestieren sich in den Programmen und Technologien, die unseren Alltag prägen und üben einen tiefgreifenden Einfluss auf das Individuum und die Gesellschaft aus. Die komplexe Verknüp-

fung von materiellen und symbolischen Aspekten der Algorithmen wird von Goffey (vgl. 2008: 17) unter Bezugnahme auf die Linguistik und Foucaults Konzept der *Aussage* (vgl. 1969) veranschaulicht. Goffey interpretiert Algorithmen im Sinne von Foucaults *Archäologie des Wissens* als Aussagen. Der Begriff der Aussage bezieht sich bei Foucault auf die historischen Bedingungen, die das Sprachsystem prägen. Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage, warum »bestimmte Aussagen und nicht andere an ihrer Stelle stehen. Es kann nicht alles ausgesagt werden« (Kammler et al. 2014: 226). Die Logik der Algorithmen ist also nicht nur eine mathematische, sondern hinter ihr stehen (kulturell-historische) Bedingungen des Denkbaren und Sagbaren.

In diesem Sinne sind Algorithmen eher als Diskurse denn als Sprache zu begreifen. Als real wirksame *Software*, die aktiv und formend in die Welt eingreift, stellen sie eine Form diskursiver Praxis dar (vgl. Jörissen: 2020). Sie sind Praktiken, die systematisch Dinge erschaffen, Möglichkeiten eröffnen und unsere Sicht auf die Welt strukturieren. Ähnlich wie nicht alles ausgesprochen werden kann, wird auch bei der Nutzung von Suchmaschinen nicht alles in zufälliger Reihenfolge angezeigt. Algorithmen übernehmen die Aufgabe, Relevanzen zu setzen und legen beispielsweise fest, was wir bei einer Internetrecherche sehen und welche Teile des Internets für uns unzugänglich sind oder verborgen bleiben.

Algorithmen arbeiten nicht isoliert, sondern sind untrennbar mit der Existenz von Daten und Datenstrukturen verbunden. Ohne diese können sie nicht vollständig verstanden werden. In diesem Sinne repräsentieren Algorithmen eine historisch spezifische Wissenslogik, die unter anderem auf der Quantifizierung basiert. Daten stellen eine besondere Form der Bezugnahme auf die Realität dar, die auf Messungen oder mathematischen Beschreibungen fußt. Sie können als »zahlenmäßig bestimmte Fakten« (Sommer 2002: 399) verstanden werden, die einen speziellen Typus von Information über die Welt repräsentieren. Aus dieser Perspektive müssen Daten immer als Konstrukt angesehen werden (vgl. Drucker 2011), das auf Reduktion und Abstraktion von Informationen abzielt.

Um die Strukturen der realen Welt in Daten darzustellen, wurden hierarchische Datenmodelle entwickelt. Ein bekanntes Beispiel ist das Klassifikationsschema von Linné (vgl. Gebhardt 2017: 265), das in den 1730er Jahren erstmals die Pflanzen-, Tier- und Mineralienwelt systematisch ordnete und die Beziehungen zwischen den verschiedenen Arten festlegte. Diese Taxonomie führte zu einer neuen symbolischen Form der Datenbank (vgl. Manovich 1999), die einen weitreichenden kulturellen Wandel einleitete. Die Datenbank stellt

eine innovative Art dar, unsere Erfahrungen und die Welt um uns herum zu strukturieren. Sie ersetzt die lineare Anordnung, die wir aus der Erzähltradition kennen und stellt die einzelnen Elemente in einen neuen Ordnungszusammenhang (vgl. Manovich 2000).

Es sind also weniger die Algorithmen an sich als vielmehr die Kombination aus Daten, ihre Verknüpfung in Datenbanken und ihre Verarbeitung durch Algorithmen, die für die Produktion und Verteilung von Wissen und Macht bedeutsam sind.

Nimmt man diese Bedeutsamkeit ernst, fällt es nicht schwer, Galloway zu folgen, der unsere Kultur als eine Kultur der Algorithmen deutet (vgl. 2006). Schließlich sind Algorithmen nicht nur abstrakte, symbolische Strukturen, sondern auch eng mit Handlung und Performanz verbunden (vgl. Roberge/Seyfert 2017: 12). Sie können als eine »Unterform allgemeiner performativer Praktiken« betrachtet werden, »zu denen unter anderem Rituale, Erzählungen und andere symbolische Handlungen zählen« (Rauer 2017: 193). In dieser Hinsicht sind Algorithmen schon seit Langem ein integraler Bestandteil unserer Kultur. Unsere Kultur ist ohne Algorithmen nicht mehr denkbar: »Wir erleben in unserer Zeit die Etablierung einer »neuen Normalität«, in der Algorithmen Teil der Sinnstiftung des kulturellen Imaginären geworden sind« (Roberge/Seyfert 2017: 16).

Subjektivation

Versteht man Subjekte nicht als objektive, festgeschriebene Entitäten, eröffnet sich die Frage, wie Algorithmen die Prozesse der Subjektivation bestimmen. Bei Butler ist der »benennende Ruf« (2006: 15), die Interpellation, ein zentraler Aspekt von Prozessen der Subjektivation. Sie wird verstanden als sich wiederholende, niemals abgeschlossene Praxis, in der sich Subjekte konstituieren und gleichzeitig einen Platz in der symbolischen Ordnung zugewiesen bekommen. Subjektivation benennt in diesem Zusammenhang nicht nur Subjektwerdung, sondern gleichzeitig auch das Unterworfenwerden durch Macht.

Die Interpellation durch Algorithmen findet nicht mehr ausschließlich auf der sprachlichen Ebene statt, sondern erfolgt durch multimodale Zeichensysteme, die Subjekte ansprechen. Introna verdeutlicht dies am Beispiel der Online-Werbung: »Beeindruckbare Subjekte sind keine passiven Zielscheiben der Werbung. Sie spielen oftmals eine aktive Rolle im Entwerfen ihrer eigenen Subjektivität.« (2017: 68) Hier zeigt sich unmittelbar, wie Subjekte

durch Algorithmen angesprochen werden – nämlich als jemand, der die an bestimmten Dingen interessiert ist, etwas Bestimmtes kaufen möchte oder etwas Bestimmtes mögen soll.

Die Funktionsweisen, Zusammenhänge und Auswirkungen von Algorithmen bleiben jedoch in aller Regel verborgen. Lediglich in kurzen Momenten der Irritation wird uns bewusst, dass die Geräte, die uns umgeben, nicht nur unser Verhalten aufzeichnen, sondern es sogar vorhersagen. Das geschieht etwa, wenn Suchmaschinen unsere Fragen automatisch vervollständigen, Navigations-Apps unser Ziel richtig *erahnen*, bevor wir es eingeben, oder genau die Produkte in Online-Werbeanzeigen erscheinen, die wir gerade brauchen. Diese Phänomene sind selbstverständlich keine Zufälle, sondern gezielte Interpellationen, durch die uns die Geräte ansprechen.

Ich habe hier die Algorithmen als Beispiel gewählt, um Anrufungsprozesse in der postdigitalen Kultur zu verdeutlichen. Man könnte jedoch genauso gut vertieft über Fragen nach Datenbanken und der Verknüpfung von Daten oder über die Materialität, also die Hardware digitaler Geräte, nachdenken.

Die Perspektive auf Subjektivierung ermöglicht es, die produktive und prozesshafte Beziehung zwischen uns und der digitalen Infrastruktur zu betrachten. Gleichzeitig hat diese Sichtweise jedoch eine Schwäche: Sie rückt weiterhin den menschlichen Körper und das menschliche Subjekt in den Mittelpunkt und vernachlässigt dabei systematisch die Einflusskraft nicht-menschlicher Akteure.

Bereits in den 1980er Jahren begannen feministische Theoretikerinnen wie Haraway (vgl. bspw. 1995) diese privilegierte Perspektive auf den Menschen in Frage zu stellen und eine Verschiebung des Fokus weg von der Überhöhung des Menschen zu einer stärkeren Berücksichtigung der vielfältigen Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren zu fordern.

Relationalität

Hier setzt auch der *agentielle Realismus* an, den die Physikerin, Philosophin und feministische Theoretikerin Karen Barad entwickelt (2007). In ihrem Denken hinterfragt Barad konsequent die Trennung zwischen Subjekten, Objekten und deren materiellen Beziehungen.

Dieses Denken entspringt der Physik Niels Bohrs, einem Begründer der Quantenmechanik. Barad stützt sich auf Bohrs Verständnis von Quantenphä-

nomen, insbesondere seine Auffassung von Messungen und die Rolle des Beobachtenden in der Physik. Bohr argumentiert, dass es in der Quantenmechanik keine scharfe Trennung zwischen dem Beobachter (dem Subjekt) und dem beobachteten Objekt gibt. Anders als in der klassischen Physik, wo ein Objekt unabhängig von der Messung existiert, beeinflusst in der Quantenphysik die Messung das beobachtete Phänomen. Bohrs »Philosophie-Physik« (Barad 2007: 24) macht deutlich, dass Realität und Wissen unmittelbar miteinander verbunden sind und durch die konkreten materiellen Praktiken des Messens und Beobachtens überhaupt erst entstehen.¹

Barad übernimmt diese Einsichten und überträgt sie auf andere Disziplinen. Ihre Perspektive ist eine radikal relationale: Sie schlägt vor, die Performativität nicht wie Butler als iteratives, als sich wiederholendes Geschehen zu verstehen, sondern als ein intraaktives. Mit dem Begriff der Intraaktion verweist Barad auf die Idee von »ontologisch primitiven Relationen [...] – Relationen ohne vorher existierende Relata« (2012: 19). Relata existieren für Barad nur »als Ergebnis spezifischer Intraaktionen. Es gibt für Barad also keine Relata ohne Relationen. Der Begriff *Intraaktion* [Hervorhebung im Original] bedeutet die wechselseitige Konstitution von Relata innerhalb von Phänomenen« (ebd.: 105). Es gibt also keine Subjekte und Objekte, Relata, die existieren und dann miteinander interagieren, sondern die Relata entstehen überhaupt erst in der Intraaktion bzw. werden durch diese hervorgebracht. Nichts ist einfach nur *da*, alles entsteht ständig neu und verändert sich.

In der Untersuchung, Messung bzw. Beobachtung der Welt um uns herum nutzen wir Apparate (bspw. Untersuchungsmethoden), um agentielle Schnitte zu konstruieren, die die semantische Unbestimmtheit auflösen, Bedeutung hervorbringen und die Gegenstände bestimmen (vgl. Nyckel 2022: 188). Der *Apparat* bildet dabei nicht ab, was *ist*, sondern bestimmt, was gesehen wird. Am Beispiel der videographischen Unterrichtsforschung wird sofort einsichtig, dass hier ganz wesentlich von der Positionierung der Kamera(s) bestimmt wird, was wir beobachten können und was unsichtbar bleibt. Auf der Basis einer bestimmten Vorstellung dessen, was Unterricht ist und was sich zu beobachten lohnt, wird eine Verzerrung in Kauf genommen. Auch die Begriffe, die wir nutzen oder eben nicht nutzen, wirken als solche Apparate und setzen agentielle Schnitte.

1 Eine ausführliche Darstellung von Barads Verständnis Bohrs Philosophie-Physik – einschließlich deren Limitationen und Folgen für den agentuellen Realismus – findet sich bei Nyckel (2022).

Forschungsmethoden, diagnostische Verfahren oder auch Diskurspraktiken bilden die Welt nicht ab, sondern bringen sie über die Wahl der Worte, der Methoden und der Perspektiven überhaupt erst hervor. Interviews, so beschreiben es Skeggs et al. (2008) beispielsweise, adressieren die interviewten Personen als selbstreflektierte Subjekte, die über die Ressourcen verfügen, diese Selbstreflektion auch zu artikulieren. Ein anderes Beispiel hierfür findet sich in der Untersuchung von Diehm et al. (2013), die zeigen, wie in der Praxis eines Sprachscreenings im Kindergarten Differenzkategorien über die Konstruktionslogiken und die Vollzugspraxis des Tests konstruiert werden.

Um der Idee, dass wissenschaftliche Methoden »ein akkurates Bild oder eine Repräsentation« (Barad 2013: 50) der untersuchten Objekte liefern würden, etwas entgegenzusetzen, bedient sich Barad einer Metapher, die Haraway (1992) bereits eingeführt hat und entwickelt diese weiter: den Begriff der Diffraktion (vgl. Barad 2007: 71–94). Im Gegensatz zur Reflexion, die bestehende Strukturen oder Perspektiven spiegelt oder reproduziert, geht es bei Diffraktion darum, Differenzen zu erkennen, zu analysieren und neue Perspektiven zu generieren. Haraway verwendet den Begriff metaphorisch, um einen erkenntnistheoretischen Ansatz zu entwickeln.

Barad nimmt diesen Begriff, denkt ihn weiter und interpretiert Diffraktion als erkenntnistheoretisches Konzept aus der Quantenphysik. Für sie ist die Diffraktion mehr als eine Metapher; sie ist ein materiell-diskursiver Prozess, der zeigt, wie durch Intra-Aktionen neue Realitäten entstehen. Diffraktion ermöglicht es, Differenzen produktiv zu nutzen und eine dynamische Analyse der Welt vorzunehmen, die traditionelle Trennungen von Subjekt und Objekt, Beobachtendem und Beobachtetem, Menschen und nicht-menschlichen Akteuren aufbricht.

»Die diffraktive Methodologie sieht [...] dynamische Begegnungen von Theorien und Texten vor und fordert die grundsätzliche Offenheit dafür, dass durch die diffraktive Überlagerung beider Bereiche gewohnte Bedeutungen verschwinden und neue Bedeutungsmuster hervortreten können.« (Nyckel 2022: 117)

Auch die Theoriebildung des agentiellen Realismus ist von diesem Vorgehen geprägt. Barad schreibt: »Diffractively reading Bohr's and Butler's insights through one another for the patterns of resonance and dissonance they coproduce usefully illuminates the questions at hand.« (2007: 195)

Ohne den *agentiellen Realismus* in seiner Gänze und Komplexität auch nur annähernd dargestellt zu haben, wird bereits hier deutlich, welche Verschiebung von Betrachtungsweisen eine solche theoretische Perspektive mit sich bringt: Wir können Subjekte und Objekte nicht mehr als getrennte Akteure anschauen, die miteinander interagieren, sondern alles ist mit allem verwickelt. Damit wird die individuelle Handlungsfähigkeit des Einzelnen, aber auch die Verbundenheit und Angewiesenheit der unterschiedlichen Relata aufeinander, in den Mittelpunkt gerückt.

Wo sind wir?

Im Anerkennen dieser Verwicklungen, dieser Intraaktionen und mit einer Idee einer diffraktiven Methode können wir den komplexen und unübersichtlichen Zusammenhängen angesichts der digitalen Transformation unserer Gesellschaft überhaupt erst angemessen begegnen.

Mit der von mir eingangs eingeführten kulturellen Perspektive auf die Thematik werden überhaupt erst agentielle Schnitte möglich, die für Prozesse der Bildung relevant sind. Auf diese Weise werden Verwicklungen, die über die rein technische Anwendbarkeit hinausgehen, erst sichtbar.

Ein Beispiel für die Verwicklungen und intraaktiven Momente in digitalen Vollzügen könnten Musikstreamingdienste sein. Die Auswahl dessen, was mir zum Hören vorgeschlagen wird, wird durch mein Hörverhalten, aber auch durch das Hörverhalten aller anderen Nutzer_innen, geprägt. Hier finden durch Algorithmen gesteuerte, dynamische Anpassungen ununterbrochen statt. Gleichzeitig werden die Hörenden durch die Vorschläge in ihren Hörgewohnheiten beeinflusst. Hier interagieren keine zwei voneinander getrennten Entitäten Streaming und Hörende_r miteinander, sondern in der Intraaktion bringen sie sich gegenseitig hervor. Beobachtet werden kann dieser Prozess nur in einzelnen Momenten, mittels agentieller Schnitte, die einzelne Dinge sichtbar machen, andere Dinge aber wiederum ausschließen.

Die von Barad (2007) stark gemachte relationale Perspektive auf diese Vollzüge hebt hervor, dass wir uns als Subjekte und damit auch unsere Kultur nicht mehr losgelöst von den uns umgebenden digitalen Infrastrukturen denken können und eine Aufmerksamkeit auf das gesamte System lenken müssen.

Damit wird eine Komplexität sichtbar, der mit kognitiven Mitteln und Methoden nicht begegnet werden kann. Es braucht die assoziativen, diffraktiven

Momente, den Blick für Details, ein ästhetisches Erspüren von Zusammenhängen, um Erkenntnisse zu gewinnen, die dem Gegenstand gerecht werden, um dem Unsichtbaren zu begegnen.

Weil Wahrheiten, die wir nicht vermuten, es schwer haben,
sich bemerkbar zu machen, [...] müssen wir dem Universum auf halbem Weg begegnen.
Nichts wird sich uns offenbaren,
wenn wir uns nicht in Richtung dessen bewegen,
was für uns wie Nichts aussieht: Glaube ist eine Kaskade.
(Aus dem Gedicht *Cascade Experiment* von Alice Fulton)

Literatur

- Barad, Karen (2007): *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*, London: Duke University Press.
- Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*, Berlin: Suhrkamp.
- Barad, Karen (2013): Diffractionen. Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen von Gewicht, in: Corinna Bath/Hanna Meißner/Stephan Trinkaus/Susanne Völker (Hg.), *Geschlechter Interferenzen: Wissensformen—Subjektivierungsweisen—Materialisierungen*, Münster: Lit, S. 27–68.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht – Zur Politik des Performativen*, Berlin: Suhrkamp.
- Cramer, Florian (2014): Post-digital Media. Post-Digital Research, in: *APRJA – A Peer-Reviewed Journal About*, Jg. 3(1), S. 10, [online] <https://aprja.net/article/view/116068/165295> [13.12.2024].
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 59(5), S. 644.
- Drucker, Johanna (2011): Humanities Approaches to Graphical Display, in: *Digital Humanities Quarterly*, Jg. 5(1), S. 1, [online] <http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/5/1/000091/000091.html> [13.12.2024].
- Foucault, Michel (1969): *Archäologie des Wissens*, (16. Aufl.), Berlin: Suhrkamp.
- Galloway, Alexander R. (2006): *Gaming: Essays on Algorithmic Culture*, Minneapolis: University of Minneapolis Press.

- Gebhardt, Karl Friedrich (2017): *Datenbanken*, Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Goffey, Andrew (2008): Algorithm, in: Andrew Fuller (Hg.), *Software Studies. A Lexicon*, Cambridge/London: The MIT Press, S. 15–20.
- Haraway, Donna Jeanne (1992): The Promises of Monsters. A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others, in: Lawrence Grossberg/Cary Nelson/Paula A. Treichler (Hg.), *Cultural studies*, New York: Routledge, S. 295–337.
- Haraway, Donna Jeanne (1995): *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen*, Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Introna, Lucas (2017): Die algorithmische Choreographie des beeindruckbaren Subjekts, in: Jonathan Roberge/Robert Seyfert (Hg.), *Algorithmuskulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*, Bielefeld: transcript, S. 41–74.
- Jörissen, Benjamin (2016): »Digitale Bildung« und die Genealogie digitaler Kultur: Historiographische Skizzen, in: *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Nr. 25, S. 26.
- Jörissen, Benjamin (2018): Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 94(1), S. 51.
- Jörissen, Benjamin (2020): »Ästhetische Bildung« im Regime des Computablen, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 66(3), S. 341.
- Jörissen, Benjamin/Verständig, Dan (2017): Code, Software und Subjekt, in: Ralf Biermann/Dan Verständig (Hg.), *Das umkämpfte Netz. Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 37–50.
- Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.) (2014): *Foucault Handbuch. Leben–Werk–Wirkung*, Stuttgart: J.B. Metzler.
- Krämer, Sybille (1988): *Symbolische Maschinen: Die Idee der Formalisierung in geschichtlichem Abriss*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Manovich, Lev (1999): Database as Symbolic Form, in: *Covergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, Jg. 5(2), S. 80.
- Manovich, Lev (2000): *The Language of New Media*, Cambridge/London: MIT Press.
- Nyckel, Tomas (2022): *Der agentielle Realismus Karen Barads: Eine medienwissenschaftliche Relektüre und ihre Anwendung auf das Digitale*, Bielefeld: transcript.
- Rauer, Valentin (2017): Drohnen: Zur Materialisierung von Algorithmen, in: Jonathan Roberge/Robert Seyfert (Hg.), *Algorithmuskulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*, Bielefeld: transcript, S. 189–214.

- Roberge, Jonathan/Seyfert, Robert (2017): Was sind Algorithuskulturen?, in: Jonathan Roberge/Robert Seyfert (Hg.), *Algorithuskulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*, Bielefeld: transcript, S. 7–40.
- Shirky, Clay (2008): *Here Comes Everybody: The Power of Organizing Without Organization*, New York: Penguin Press.
- Skeggs, Bev/Thumim, Nanca/Wood, Helen (2008): »Oh goodness, I am watching reality TV«: How methods make class in audience research, in: *European Journal of Cultural Studies*, Jg. 11(1), S. 5, [online] https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/22737/ssoar-eurjcultstud-2008-1-skeggs_et_al-oh_goodness.pdf;jsessionid=6C98CFB490F64F76EF29017A8F7CB3A8?sequence=1 [13.12.2024].
- Sommer, Manfred (2002): *Sammeln: Ein philosophischer Versuch*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2017): *Kultur der Digitalität*, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Connection established: Postdigitale Spielräume von Musikvermittlung

Eine Bestandsaufnahme

Sonja Stibi

Seit vielen Jahren durchdringt Digitalität unseren Alltag, unser tägliches Handeln und Wahrnehmen und ist so fundamental mit sozialen, kulturellen und ökonomischen Welten verwoben, dass sie nur noch durch ihre Abwesenheit bemerkt wird: »Like air and drinking water, being digital will be noticed only by its absence, not its presence. [...] Computers will be a sweeping yet invisible part of our everyday lives: We'll live in them, wear them, even eat them«, bemerkt Negroponte schon 1998 (o.S.) in seinem Aufsatz *Beyond Digital* und prägt so indirekt bereits den Begriff der Postdigitalität.

Dennoch waren Digitalisierung und digitale Interaktionsräume für den Konzertbetrieb lange Zeit ein Nebenschauplatz, bis sich das Kulturleben ab 2020 zunächst ins Netz verlagerte. Die pandemiebedingten Beschränkungen hatten einen Booster-Effekt auf die Digitalisierung im Konzertbetrieb. Denn derart im Aktionsradius beschränkt, kam man an der Entwicklung neuer Digitalformate gar nicht vorbei, um das Publikum zu erreichen und es weiterhin zu binden. Besondere Bedeutung kam hierbei der Musikvermittlung zu, die durch ein breit gefächertes Angebot unterschiedlicher Formate für verschiedenste Dialoggruppen vielfältige Zugänge zu Musik sowie Beziehungen zwischen Menschen und Musiken ermöglicht. Während dies vor der Pandemie vorwiegend über analoge Formate realisiert wurde, standen die Akteur_innen der Musikvermittlung nun vor der Herausforderung, dies im digitalen Raum umzusetzen.

Dies wird zum Anlass genommen, im Folgenden einen Überblick über das Spektrum digitaler und hybrider Formate von Musikvermittlung zu geben und gleichzeitig über das Verhältnis von Postdigitalität und Musikvermittlung sowie damit verbundene Potenziale und Herausforderungen nachzudenken.

Die *Exposition* richtet den Blick auf ausgewählte digitale und hybride Vermittlungsformate mit dem Versuch einer Systematisierung. Diese werden in der *Durchführung* im Spiegel von Outreach und Kulturnutzungsforschung, kultureller Teilhabe und den Bedingungen einer Kultur der Digitalität beleuchtet. Die *Reprise* thematisiert aktuelle Entwicklungen und Trends, die *Coda* schließt mit der Skizzierung von Forschungsperspektiven.

Exposition: Spektrum digitaler Vermittlungsformate

Ich streame – also bin ich war insbesondere in den Anfangszeiten der Pandemie die Strategie der Stunde, obgleich Streaming-Plattformen wie *Digital Concert Hall*, *Fidelio* u.a. bereits zuvor entwickelt wurden, um ein jüngeres und breiteres Publikum zu erreichen. 2020 wurden Wohnzimmer, Gärten, Balkone, Küchen, Straßen und Spielplätze zu Konzertorten und Workshopräumen. Neu war allerdings die Unmittelbarkeit und virtuelle Nähe, mit der nun Künstler_innen in *YouTube*-Streams nicht nur musizierend, sondern auch erzählend als Persönlichkeit erlebbar wurden wie z.B. Igor Levit in seinen *Hauskonzerten* oder Daniel Hope in *Hope@Home*. Hier zeichnet sich durchaus die Hinwendung zu einem musikvermittelnden Ansatz ab.

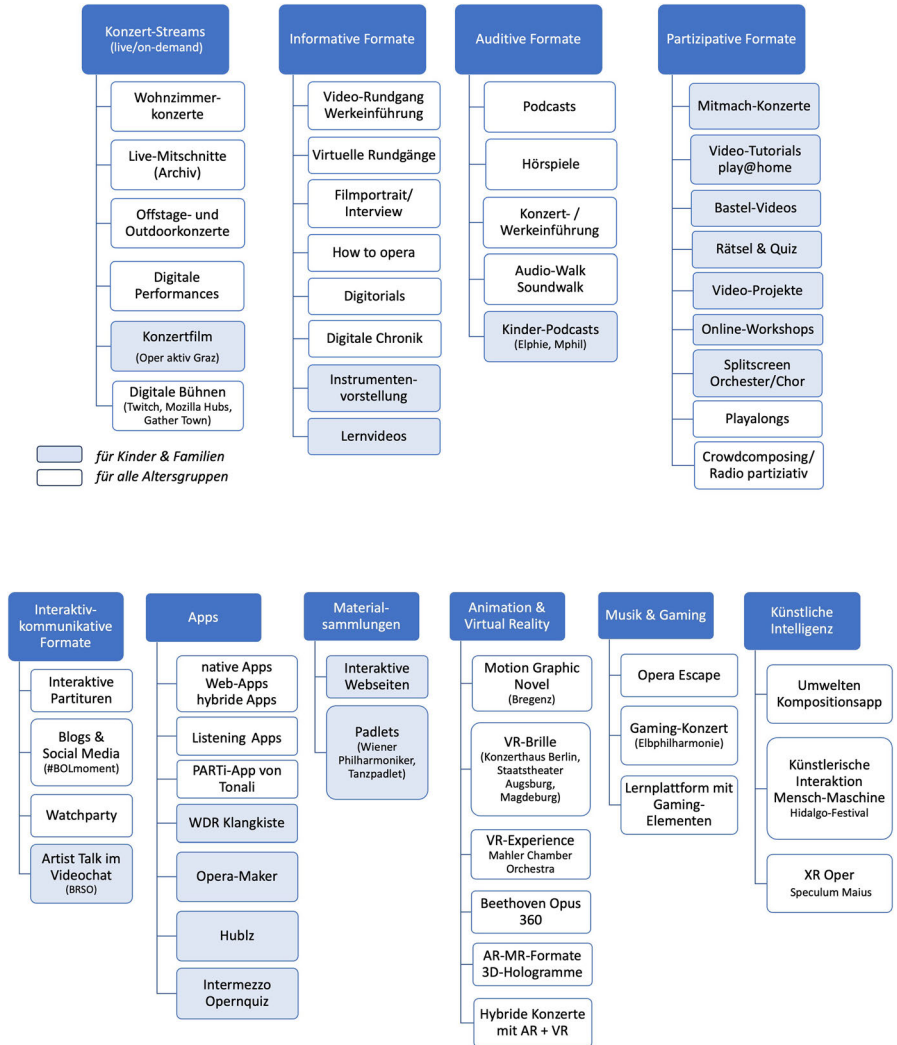
Die pandemiebedingte Begrenzung erweist sich also als Motor für Innovation.¹

Die gezielte Produktion für ein Publikum im Netz bedeutete ein Umdenken für Musikvermittler_innen und Künstler_innen: Alle Gewerke der Konzert- und Workshop-Konzeption mussten neu gedacht und als Drehbuch für eine Videoproduktion geschrieben werden. Aus den anfänglichen spontanen Handy-Videos in Alltagsästhetik ist ab 2020 bis heute ein breites Spektrum an professionell produzierten Digitalformaten entstanden, die sich nach Art der Ansprache systematisieren lassen und unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten des Publikums eröffnen (vgl. Stibi 2022: 36).

1 Ein Ansatz, der in der Kreativitätspsychologie untersucht und von Komponist_innen häufig gezielt genutzt wurde. So schreibt Strawinsky in einer 1938 an der Harvard Universität gehaltenen Vorlesungsreihe zur Musikalischen Poetik:

»Meine Freiheit besteht darin, mich in jenem engen Rahmen zu bewegen, den ich mir selbst für jedes meiner Vorhaben gezogen habe. Ich gehe noch weiter: meine Freiheit wird umso größer und umfassender sein, je enger ich mein Aktionsfeld abstecke und je mehr Hindernisse ich ringsum aufrichte. [...] Je mehr Zwang man sich auferlegt, umso mehr befreit man sich von den Ketten, die den Geist fesseln.« (1983: 212)

Abb. 1: Systematik digitaler Vermittlungsformate, basierend auf einer breiten Recherche zu den in den Jahren 2020–2023 entstandenen Formaten



Quelle: Stibi 2022: 37

Manche dieser Formate gab es bereits zuvor, im Zuge der Pandemie hat sich das Angebot jedoch deutlich ausdifferenziert. Besonders in den ersten anderthalb Jahren der Pandemie (zwischen 2020 und 2021) zeichnen sich dabei mehrere Merkmale und Entwicklungen ab:

1. *Zunehmende Professionalisierung und Qualitätssteigerung bei den Streaming-Angeboten*, die nun über Mitschnitte von Konzerten hinausgehen und Produktionen beinhalten, die von einem Gesamtkonzept inklusive Bild-Tonregie her gedacht sind und Möglichkeiten der Videogestaltung gezielt nutzen.²
2. *Dominanz konzertanter, performativer und informativer Formate*, teilweise gekoppelt an Interaktionsangebote wie das Publikumsgespräch am Burgtheater, die Watchparty zum *Freischütz* der Bayerischen Staatsoper oder Video-Chats mit Musiker_innen für Schulklassen, z.B. vom BR-Symphonieorchester.
3. *Aufwuchs partizipativer Formate* wie Onlineworkshops, Mitmachkonzerte, play@home-Videoutorials etc., die praktische künstlerische Aktivitäten des Publikums beinhalten. Diese richten sich jedoch vorwiegend an Kinder, Familien und Schulklassen. Ausnahmen bilden das Playalong *#MphilMinus1*³ der Münchner Philharmoniker oder *Sing mit!*⁴ des WDR Rundfunkchors, die auch Erwachsene adressieren, aber eher reproduktiv angelegt sind.

Möglichkeiten immersiver digitaler Technologien wie Animation, Virtual/Augmented Reality und Gaming wurden zwar bereits vor der Pandemie initiiert, allerdings bis dahin nur vereinzelt genutzt, z.B. die *Motion Graphic Novel*⁵ zur *Zauberflöte* der Bregenzer Festspiele, das *Virtuelle Quartett*⁶ und die *Orchesterbox*⁷ des Konzerthauses Berlin. Aktuelle Entwicklungen werden in der *Reprise* dargestellt.

2 Ein Beispiel hierfür ist der Konzertfilm der Oper Graz für Kinder und Jugendliche: *The Young Person's Guide to the Orchestra von Benjamin Britten* (2022): <https://www.youtube.com/watch?v=Qa2LqCu1WAc> [06.03.2024].

3 Vgl. <https://www.mphil.de/spielfeld-klassik/digitale-angebote/mphilminus1> [06.03.2024].

4 Vgl. https://www1.wdr.de/orchester-und-chor/rundfunkchor/uebersicht-rundfunkchor-100_redirectedFromOffline-true.html [06.03.2024].

5 Vgl. <https://vimeo.com/128477171> [06.03.2024].

6 Vgl. <https://www.konzerthaus.de/de/konzerthaus-plus> [06.03.2024].

7 Vgl. <https://www.konzerthaus.de/de/orchesterbox> [06.03.2024].

Doch nicht erst seit der Pandemie verändert Digitalisierung ganz grundlegend die Produktions-, Distributions- und Rezeptionsweisen von Kunst (vgl. Klein 2019: 5). Daraus lassen sich sowohl Potenziale als auch Herausforderungen für die Vermittlung ableiten.

Durchführung: Digitale Musikvermittlung im Spiegel von...

Fermate 1: Outreach – Forschungsergebnisse zur Kulturpartizipation bei digitalen Angeboten

Outreach – seit einigen Jahren ein wichtiger Leitgedanke im Kulturbetrieb – zielt auf Vergrößerung der Reichweite und die Erhöhung von Zugangschancen zu Kultur (vgl. Stibi 2023: 197). Ein vormals rein analoges Publikum – Schulklassen, Familien, Menschen in sozialen Einrichtungen – welches zuvor nur durch aufsuchende Kulturarbeit erreicht wurde, konnte während der Pandemie ausschließlich auf digitalem Weg adressiert werden. Andererseits haben sich durch die erzwungene *Radikaldigitalisierung* (vgl. Freund 2020) digitale Kompetenzen und Handlungsräume in vielen Teilen der Gesellschaft enorm geweitet, was folgende Zahlen aus der JIM-Studie (2022) verdeutlichen:

- 96 % aller 12- bis 19-Jährigen in Deutschland besitzen ein eigenes Smartphone (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest/Landesanstalt für Kommunikation 2022: 6f.).
- 84 % aller Jugendlichen sind täglich online, das sind 4–5 % weniger als im Jahr 2021 mit zahlreichen Lockdowns (vgl. ebd.: 16).
- Ein Großteil der täglichen Medienbeschäftigung in der Freizeit umfasst die Internetnutzung (94 %), Musikhören (62 %), Videos (42 %) und digitale Spiele (38 %) (vgl. ebd.).
- *WhatsApp*, *Instagram*, *TikTok* und *YouTube* werden in dieser Reihenfolge als Leitmedium, Kulturort und informelles Lernmedium genutzt (vgl. ebd.: 27), wobei *YouTube* von 75 % aller Jugendlichen regelmäßig mit durchschnittlich 82 Minuten täglich genutzt wird (vgl. ebd.: 37).

In der Bespielung des digitalen Raumes mit Formaten, die überall und jederzeit abgerufen werden können, liegt insofern zumindest potenziell die Chance, den angestammten Wirkungskreis eines Ensembles oder Konzert-

hauses digital auszudehnen.⁸ »Reach is about making a first connection with new audiences or existing audiences for a new activity or channel.« (Visser/Richardson 2013: 7) Christoph Deeg spricht daher auch vom »Kanal zur Lebensrealität der Menschen« (2023: 5). Damit geht die Hoffnung einher, mit dem sogenannten *hochkulturellen* Betrieb verbundene Barrieren abzubauen und niederschwellige Zugänge auf Augenhöhe zu schaffen.

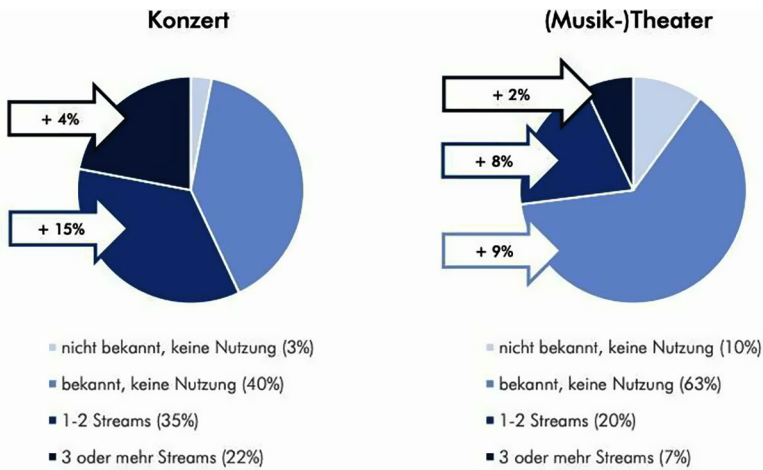
Wurden durch digitale Angebote die Zutrittsbarrieren gesenkt und auch jene Menschen erreicht, die bislang aus unterschiedlichen Gründen kaum Konzert- und Vermittlungsangebote wahrgenommen haben?

Engel und Neuendorf fragen in ihrer Studie zu Beginn der Pandemie danach, wie digitale Kulturangebote bei Nutzer_innen ankommen.⁹ Tatsächlich ist die Bekanntheit digitaler Angebote unter den Befragten seit Beginn der Pandemie im März 2020 im Vergleich zum Befragungszeitraum zwischen 15. Mai und 1. Juni 2020 gestiegen: um 17 % auf 97 % im Konzert, um 19 % auf 90 % im Musiktheater. Darunter waren im Bereich Konzert 45 % Erstnutzer_innen digitaler Angebote, im Bereich (Musik-)Theater sogar 70 % (vgl. 2020: 7f.). Für zusätzliche digitale Angebote scheint es also ein potenzielles Publikum zu geben (vgl. Lepa/Weinzierl 2023: 138f.).

Die bevölkerungsrepräsentative Panelstudie *Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland* (vgl. Otte 2023) an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz zeigt im Vergleich der Jahre 2018 und 2021 hingegen, dass zwar das Bewusstsein für digitale Angebote geschärft wurde, aber durch digitale Formate keine Kompensation des durch den Lockdown bedingten Besucher-rückgangs erfolgt ist (vgl. Otte et al. 2022: 8). Laut Studie wurden im Bereich klassischer Konzerte nur 13 % Erstnutzer_innen ermittelt. 79 % der Personen, die zuvor klassische Konzerte in Präsenz besuchten, nutzten solche Konzerte zu Corona-Zeiten auch medial.

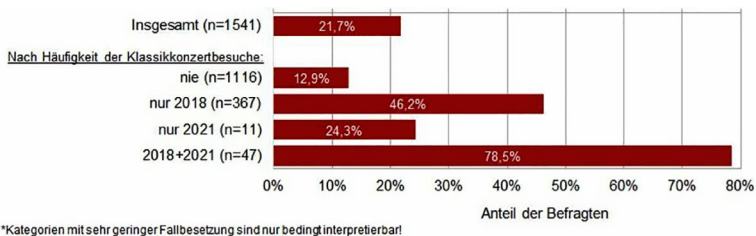
-
- 8 So wünschen sich 65 % der 14- bis 24-Jährigen, dass Inhalte von Kultureinrichtungen auch digital zugänglich gemacht werden und im Anschluss an das Live-Ereignis auch digital abrufbar sind (vgl. Keuchel/Riske 2020: 92f.).
Vgl. <https://www.hublz.art/projekte/> [01.10.2025].
- 9 Grundlage bildet ein Online-Fragebogen mit 137 Befragten zwischen 15. Mai und 1. Juni 2020.

Abb. 2: Nutzung digitaler Kulturangebote



Quelle: Engel/Neuendorf 2020: 7

Abb. 3: Nutzung medialer Klassikkonzert-Angebote 2018 und 2021 im Vergleich¹⁰



Alle medialen Zugänge zusammengenommen, rezipierten nur 22 % der Bevölkerung bis 2021 eine mediale Übertragung eines klassischen Konzerts, dann meist über das Fernsehen (18 %), über Mediatheken oder *YouTube* (je 6 %) und nur 3 % über die Online-Angebote von Kultureinrichtungen selbst (vgl. ebd.: 7).

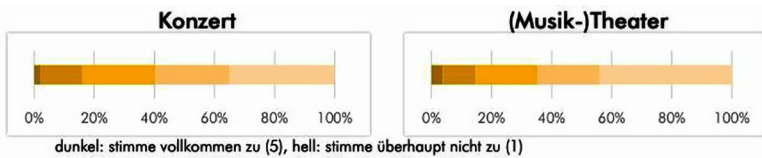
Die Befunde zur medialen Partizipation während der ersten Pandemiejahre sprechen laut Otte also eher gegen die Annahme, dass mediale Kulturange-

10 Vgl. <https://kulturpartizipation.uni-mainz.de/ergebnisse-medialer-kulturkonsum/> [06.03.2024].

bote den Präsenzbetrieb kompensieren und umfangreiche neue Publikums-schichten erreichen können (vgl. 2023). Tatsächlich setzen sich auch im digi-talen Bereich soziale Ungleichheiten fort (vgl. Otte et al. 2022: 8).

Laut Engel und Neuendorf wollen allerdings nur knapp 20 % der Befrag-ten digitale Kulturangebote auch nach Beendigung der einschränkenden Maß-nahmen vermehrt nutzen:

Abb. 4: Häufigere Nutzung digitaler Angebote nach den Pandemiebeschränkungen



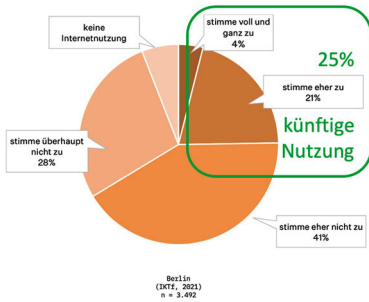
Quelle: Engel/Neuendorf 2020: 8

Zum gleichen Ergebnis kommt das Institut für Kulturelle Teilhabefor-schung 2021, das im Juni/Juli 2021 gut 3614 Berliner_innen befragt hat. Für insgesamt 51 % der Befragten entsprechen die bisherigen digitalen Angebote offenbar nicht den Wünschen oder Nutzungsgewohnheiten. Nur 25 % wollen auch künftig regelmäßig solche Angebote nutzen. Das ist einerseits eine sub-stanzielle Zielgruppe, übertragen auf die Gesamtheit der Kulturnutzer_innen lässt sich daraus andererseits auch ein anderer Schluss ableiten: Digitale Kul-turangebote werden von den Befragten zwar als interessant wahrgenommen, Spaß machen sie offenbar weniger, wie folgende Grafik veranschaulicht:

Abb. 5: Beurteilung und Stellenwert digitaler Kulturangebote während und nach der Corona-Pandemie

Stellenwert digitaler Kulturangebote nach der Corona-Pandemie noch offen

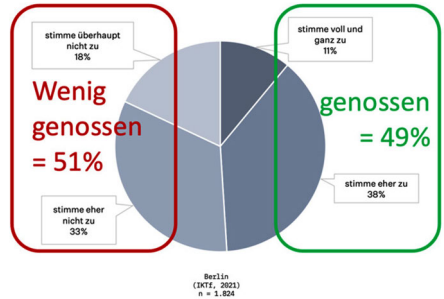
„In Zukunft möchte ich (auch) digitale Kulturangebote regelmäßig nutzen“



IKTF Institut für Kulturelle Teilhabeforschung

Die Beurteilung digitaler Kulturangebote fällt bisher gespalten aus

„Digitale Kulturangebote, die ich während der Corona-Krise genutzt habe, habe ich sehr genossen“



IKTF Institut für Kulturelle Teilhabeforschung

Quelle: Adaptiert nach Tewes-Schünzel/Allmanritter 2022: 10f.

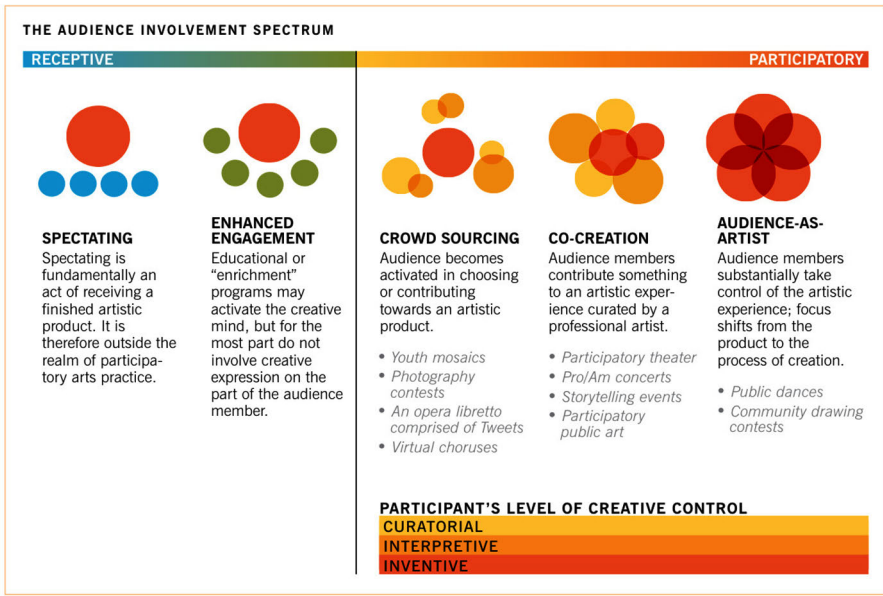
Das Urteil der Nutzer_innen in Bezug auf digitale Kulturangebote fällt also gespalten aus. Womit könnte dies zusammenhängen?

Fermate 2: Partizipationsgrade digitaler Formate

Bis 2021 setzte der klassische Konzert- und Kulturbetrieb größtenteils auf Digitalisierung im Sinne einer 1:1-Übertragung seiner Kunst vom Analogen ins Digitale (vgl. Wimmer 2020). Vielfach wurden Musik, Theater und Tanz *für* das Publikum produziert, aber weniger *mit* ihm.

Im Sinne des *Audience Engagement* sind daher insbesondere digitale Vermittlungsformate auf ihren Grad an Publikumsbeteiligung zu befragen, denn Teilhabe geht über die kostenfreie Verfügbarkeit und Rezeption von Streamingangeboten hinaus.

Abb. 6: Das Spektrum der Publikumsbeteiligung



Quelle: Brown/Novak-Leonard 2011: 16

Brown/Novak-Leonard (2011) beschreiben in ihrem multimodalen Modell fünf Stufen der Publikumsbeteiligung, die ebenso auf den digitalen Raum übertragen werden können. Sie umfassen unterschiedliche Level der kreativen Kontrolle von der reinen Rezeption in klassischer Rollenverteilung von Ausführenden und Aufnehmenden (*spectating*) über Mitmachaktionen (*enhanced engagement*)¹¹, kontributive Beiträge (*crowd sourcing*) und *co-creation* bis hin zur eigenverantwortlichen Übernahme kreativer Kontrolle des Publikums im Modus *audience-as-artist*.

Wie ist es um das Interaktions- und Partizipationspotenzial digitaler Musikvermittlungsformate bestellt? Anfänglich dominierten reine Streaming-

11 Ein Beispiel für *enhanced engagement* ist der Beethoven-Persönlichkeitstest des Trichter Orchestra, der auf spielerische Weise unterschiedliche Persönlichkeitstypen zum Klingen bringt. Bedauerlicherweise ist dieser Test aktuell nicht mehr verfügbar, vgl. <https://www.neukoellneroper.de/performance/lab3-welcher-beethoven-bist-du/> [06.03.2024].

und digitale Informationsangebote, die das Publikum weitgehend in der Konsument_innenrolle belassen im Modus des *spectating*, ohne Möglichkeit der Interaktion und Mitwirkung. Carmen Mörsch (vgl. 2009: 12) nennt dies eine affirmative Vermittlung mit komplementären Rollen von Künstler_innen und Vermittler_innen auf der einen und dem Publikum auf der anderen Seite.

Erst ab Anfang 2021 kommen zunächst interaktive, dann allmählich auch partizipative Formate auf, die Zuhörende aktiv beteiligen, als Interpret_innen einbeziehen, in performativen Formaten zu Ko-Produzent_innen machen und somit auch den interpretierenden (*interpretive*) und erfinderischen (*inventive*) Modus nutzen.

Fermate 3: Feedbackschleifen und Medienpraktiken im Postdigitalen

Ein wesentliches Element performativer und partizipativer Formate ist der dynamische Interaktionsprozess zwischen Künstler_innen und Beteiligten. Fischer-Lichte sieht diese autopoetische Feedback-Schleife ganz wesentlich an die »leibliche Ko-Präsenz von Akteuren und Zuschauern« (2021: 61), Künstler_innen und Publikum, die Einheit von Zeit und Ort sowie an den Wechsel zwischen Beobachtung und Aktion, von Agieren und Reagieren gebunden (vgl. ebd.: 58). Dem digitalen Raum, insbesondere medialisierten Aufführungen, spricht sie daher das interaktive Potenzial ab, weil »Produktion und Rezeption getrennt voneinander ablaufen« (ebd.: 115). Doch angesichts heutiger technologischer Möglichkeiten ist die Feedbackschleife gerade in Bezug auf Musikvermittlung nochmals neu zu befragen.

Wir leben in einer post-digitalen, längst von künstlicher Intelligenz geprägten Welt. Digitalität »manifestiert sich nicht nur informationell-technisch, sondern gleichermaßen ästhetisch-kulturell« (Jörissen/Unterberg 2019: 19). Apparaturen wie Tablet und Smartphone werden nicht mehr als technische Geräte wahrgenommen, sondern bilden im Sinne Mannheims einen »konjunktiven Erfahrungsraum« (1980: 218), sie sind Kamera, Stadtplan, Musikstudio und Bibliothek in einem (vgl. Klein 2019: 2).¹² Die *Kultur der Digitalität* (Stalder 2019), in der Digitales und Analoges miteinander verschwimmen, hat einen kulturhistorischen Transformationsprozess in Gang gesetzt, der sowohl individuelle Denk- und Handlungsweisen, künstlerische Formen, Ästhetiken und Wahrnehmungen als auch die Modalitäten von (Kultureller) Bildung

12 Siehe dazu auch den Apple-Werbespot *What's a Computer?* (2017), vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=3S5BLs1yDQ> [30.07.2024].

grundlegend verändert (vgl. Jörissen/Unterberg 2019: 11). Digitalität ist auf Gemeinschaftlichkeit und dynamischen Austausch ausgelegt. Sie bindet Menschen als kulturelle Akteur_innen, Prosumer und Co-Creator ein (vgl. Holst 2019: 2f.; Prahalad/Ramaswamy 2004) – ein Anspruch, dem Kultur- und Bildungsangebote zunehmend Rechnung tragen und tragen sollten, denn vermittelndes Tun ist stets an digitale Welten, Technologien und einen kulturhistorischen Kontext gebunden (vgl. Unterberg 2023: 296).

Streaming, Einführungs-Podcasts und digitale Programmhefte bringen trotz Wiederholbarkeit aber noch keine Feedbackschleife zustande. Sie sind affirmativ und vor allem unidirektional ausgerichtet. Anspruch sollte es hingegen sein, auch in digitalen Formaten Beteiligung, Gemeinschaftlichkeit, user-generated Content und Resonanzräume zu ermöglichen – obwohl sich die Akteur_innen »nicht leiblich, sondern vermittelt, nämlich durch ein Medium aufeinander beziehen« (Seitz 2019: 2).

Interaktive digitale Kulturangebote, die über die reine Konsument_innenrolle hinausgehen, fand in der o.g. Berliner Studie immerhin ein Drittel spannend, besonders jüngere und innovationsfreudige Menschen mit gehobenem Lebensstil (vgl. Tewes-Schünzel/Allmanritter 2022: 12 u. 15).

Seit Herbst/Winter 2021 hat sich einiges getan: Mit Zoom-Workshops, Artist Chats, Playalongs und Crowdcomposing wurden ab 2021 immer mehr kollaborative und ko-kreative Tools erprobt, in der freien Szene tendenziell mehr als in großen Häusern. Beispiele hierfür sind die *Things Fall Apart – Diggin’ Opera II*¹³ des Festspielhauses Baden-Baden, die Online-Theaterprojekte von *Junge Akademie 2021*¹⁴ am Burgtheater Wien und das *digi MusicLab*¹⁵ der Stadtbücherei Münster.

Ein altersübergreifendes, kontributives Online-Orchester-Projekt, das inzwischen die 10. Runde feiern kann, ist das *MusicSwabLab*¹⁶ der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen. Unter dem Motto *Join The Sound* werden vielfältige Tutorials als Lernvideos und Playalongs für verschiedene Instrumente zu einem Werk versammelt und am Ende ein Splitscreen-Video aller eingeschickten Beiträge erstellt.

13 Vgl. <https://www.festspielhaus.de/magazin/diggin-opera-ii-projektblog/> [06.03.2024].

14 Vgl. <https://2019-2024.burgtheater.at/junge-akademie-2021> [06.03.2024].

15 Vgl. <https://digimusiclab.com> [06.03.2024].

16 Vgl. <https://musicswaplab.com> [06.03.2024].

Partizipation in Form von Crowd-Sourcing bzw. Kuration war und ist bislang noch kaum etabliert, sieht man von digitalen Wunschkonzerten wie bei *Wünsch dir was!* der Oper Graz ab, bei dem das Publikum im Vorfeld über das Programm und im Livechat über die Zugabe abstimmen durfte. Die *PARTi App*¹⁷ von Tonali ermöglicht als bislang einziges Format Teilhabe in Kulturmanagement, Konzertorganisation und -gestaltung.

Anregungen, um Räume virtuell zu verknüpfen sowie Wechselwirkungen zwischen Mensch und Technologie auszulösen, finden sich besonders in der digitalen Kunst, in den digitalen Vermittlungsstrategien von Museen als auch in den postdigitalen ästhetischen Medienpraktiken Jugendlicher.

Im Forschungsprojekt *DiKuJu – Postdigitale kulturelle Jugendwelten* identifizieren die Autor_innen hybride Kreativpraktiken, in denen die Differenz von on- und offline aufgehoben ist, d.h. wechselseitige Transformationen vom Digitalen ins Analoge und umgekehrt stattfinden: Hybride Produktions- und Rezeptionsmomente entstehen beim gleichzeitigen Schauen und Reproduzieren von Video-Tutorials und *TikTok*-Clips, bei der Musikproduktion und -bearbeitung mit Apps, beim Imitieren von Gaming-Bewegungen, Erstellen von *Snapchat*-Stories (vgl. Jörissen et al. 2020: 71f.) oder auch im Distanzunterricht, wenn eine Schülerin im *Song Maker*¹⁸ ein Musikstück arrangiert, einen Screencast ihres Arrangements erstellt, anschließend zu diesem Playalong analog auf der Querflöte spielt und dies als Video aufzeichnet und verschickt. Digitale künstlerisch-kreative Aktivität in rein digitalen Räumen findet dagegen kaum statt (vgl. Keuchel/Riske 2020: 91; Keuchel 2024).

Gehandelt wird also nicht nur *mit*, sondern *transmedial in* mehreren Medien und Plattformen. Damit einher geht ein veränderter Umgang mit vorhandenen Kulturgütern. Stalder nennt dies »Referentialität« (2019: 97): Ideen und Inhalte, Musikwerke, Bilder, Videos sind in einen kontinuierlichen Prozess des Teilens, Mischens und neu Verarbeitens eingebunden. Sie bilden den Rohstoff für eigene Remakes, Remixes und Mash-Ups (vgl. Gehlen 2012), die sich im Modus der Postproduction (vgl. Bourriaud 2002) immer wieder in andere Kontexte bringen lassen (vgl. Klein 2019: 5; Meyer 2014). Zudem werden sie häufig kollaborativ bearbeitet und in Netzwerken geteilt oder re-inszeniert. Stalder beschreibt dies als Merkmal der »Gemeinschaftlichkeit« (2019: 138–141).

17 Vgl. <https://parti.de> [06.03.2024].

18 Browserbasierte Anwendung von Google Chrome Experiments, vgl. <https://musiclab.chromeexperiments.com/Song-Maker> [06.03.2024].

Etablierte Grenzen zwischen Kunstsparten, zwischen Rezeption und Produktion sowie zwischen Lai_in und Expert_in lösen sich zunehmend auf. Solche postdigitalen Praktiken werden vom Kulturbetrieb und der Kulturellen Bildung erst allmählich erschlossen, fordern sie doch Deutungshoheit, Werktreue und *Sockel*-Tradition der klassischen *Hochkultur* heraus.

Fermate 4: Musikvermittlung und postdigitale Transformation

Der 15. *Junge Ohren Preis*¹⁹ suchte 2021 speziell nach digitalen und hybriden Formaten künstlerischer Musikvermittlung, die eine Rückanbindung an das Live-Erlebnis enthalten, sowie Interaktion und Partizipation in den Vordergrund stellen. Prämiert wurden Formate, die das Publikum als schöpferischen Teil des musikalischen Geschehens einbinden, transdisziplinäre Allianzen befördern und mit digitalen Mitteln Handlungs(spiel)räume erweitern (vgl. Nell 2023: 430f.).

Die Suchbewegung und Neugier, im Digitalen kreativ zu werden, führt zu neuen Allianzen und Formaten, weil sich Musikvermittler_innen und Künstler_innen mit Digital-Künstler_innen, Filmschaffenden, Entwickler_innen oder Menschen aus der Gaming-Szene zusammentun.

Obgleich hier spannende Entwicklungsprozesse im Gang sind, zeigt eine Analyse der Förderprogramme für digitale Kulturprojekte allerdings, dass die Zahl der geförderten Digitalprojekte im Musikbereich im Vergleich zu anderen Sparten noch relativ gering ist. So bewegt sich der Anteil je nach Förderprogramm mit Ausnahme des Programms *Kultur.Gemeinschaften*²⁰ (2020–22) nur zwischen 0 und 5,5 %:

- Im Programm *Kultur Digital*²¹ (2019–23) der Kulturstiftung des Bundes befinden sich unter 15 Projekten zu digitaler künstlerischer Produktion, Vermittlung, Kommunikation und Kuratation mit 36 beteiligten Institutionen mit der Deutschen Oper am Rhein Düsseldorf und der Komischen Oper Berlin gerade zwei Opernhäuser – ein Anteil von 5,5 %.

19 Vgl. <https://www.jungeohren.de/glueckliche-preistraeger-beim-15-junge-ohren-preis/> [09.03.2024].

20 Vgl. <https://www.kulturgemeinschaften.de/projekte/?suche=&arbeitsbereich%5B%D=31> [09.03.2024].

21 Vgl. https://www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/film_und_neue_medien/detail/kultur_digital.html [09.03.2024].

- Im neuen Programm *dive in. Programm für digitale Interaktionen*²² (2020–22) sind unter den 68 geförderten Projekten nur drei im Bereich Musik (Konzert- und Kulturhaus Berlin, Aktion Musik, Dt. Mozartfest Augsburg) – ein Anteil von 4,4 %.
- Weder bei *kultur.digital.strategie*²³ (2023–26) noch beim Vorgänger *kultur.digital.vermittlung*²⁴ (2021–23) des bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst befindet sich eine Musik-Institution unter den Geförderten.
- Das Programm *Kultur.Gemeinschaften*²⁵ (2020–22) für digitale Content-Produktion in Kultureinrichtungen verzeichnet immerhin 158 Musikprojekte unter 450 geförderten Einrichtungen – ein Anteil von 35 %.

Hier sind also noch Spielräume offen. Interessant wird sein, ob und in welchem Umfang künftig auch etablierte Kulturinstitutionen mit digitalen Vermittlungsprojekten beteiligt sind und welche neuen ästhetisch-kulturellen Praktiken und Formate aus solchen Programmen hervorgehen.

Reprise: Aktuelle Trends

Welche Entwicklungen sind derzeit zu beobachten? Einerseits haben Konzert- und Kulturveranstalter ihren normalen Betrieb wieder aufgenommen. Das Publikum kehrt allmählich wieder in die Häuser zurück und die Lust am Live-Erlebnis scheint höher denn je. Darauf verweisen beispielsweise neuere Forschungen des Max-Planck-Instituts für empirische Ästhetik (vgl. 2023). Nahezu alle Befragten einer Studie bei der Kammerphilharmonie Frankfurt gaben der Live-Situation den Vorzug (vgl. Merrill et al. 2023: 1). Auch die Süddeutsche Zeitung greift das wachsende Bedürfnis nach analoger Livemusik auf und belegt dies durch eine Reihe an Studien (vgl. Stallknecht 2025).

22 Vgl. https://www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/erbe_und_vermittlung/detail/dive_in_programm_fuer_digitale_interaktionen.html [09.03.2024].

23 Vgl. <https://www.stmwk.bayern.de/kunst-und-kultur/digitale-kulturvermittlung/programm-kulturdigitalstrategie.html> [01.10.2025].

24 Vgl. <https://www.stmwk.bayern.de/kunst-und-kultur/meldung/6819/weitere-12-millionen-euro-fuer-digitale-kulturvermittlung-zweite-runde-fuer-programm-kulturdigitalvermittlung.html> [09.03.2024].

25 Vgl. <https://www.kulturgemeinschaften.de/projekte/?suche=&arbeitsbereich%5B%5D=31> [09.03.2024].

Dennoch werden Streaming-Formate keinesfalls für entbehrlich gehalten, da sie eine interessante Alternative darstellen – beispielsweise bei eingeschränkter Mobilität oder großer räumlicher Distanz zum Konzertort – und vor allem als passendes Angebot gerade für Digital Natives gelten (vgl. ebd.: 1; vgl. Lepa/Weinzierl 2023: 133 u. 139; vgl. Egermann et al. 2024).

Bestimmte Formate wurden daher auch nach der Pandemie als digitales Begleitangebot verstetigt und ausdifferenziert. Dazu gehören insbesondere digitale Archive mit Videomitschnitten von Konzerten, Artist Talks, Podcasts u. a. sowie Einblicke hinter die Kulissen, welche über Social Media ausgespielt werden. Gleichzeitig zeichnen sich auch neue Entwicklungen ab, die ästhetische Möglichkeiten digitaler Technologien nutzen, wie folgende Beispiele exemplarisch verdeutlichen:

Starker Trend zur Nutzung von Gaming- und Gamification-Elementen

Die Lernplattform *LAC Orchester*²⁶ von Lugano Arte e Cultura bietet eine virtuelle Spielform, um mit Punkten und Levels die Musikinstrumente des Orchesters (er-)kennen zu lernen. Zudem sind zahlreiche, meist kostenlose Kulturvermittlungssapps auf dem Markt: *Hublz*²⁷ nimmt seine Nutzer_innen mit auf die Reise über Rätsel, kurze Texte, Audio- und Videobeispiele sowie spannende Challenges und Entdeckertouren vor Ort sowie digitale Konzertvorbereitungen für die Mphil-Jugendkonzerte.²⁸

Die Quiz-App *Intermezzo*²⁹ der Bayerischen Staatsoper führt in drei Spielmodi mit kuriosen Geschichten und überraschenden Fakten in die Welt der Oper ein. Im *Opera Maker*³⁰ kann man seine eigene Oper im Comic-Style virtuell inszenieren.

Parallel zur Musiktheaterinszenierung wurde 2022 für das Theater Vorpommern die *Opera Escape Alcina*³¹ von G.F. Händel entwickelt als Nachfolger der ersten Version *Opera Escape Orfeo*³². Auch die Elbphilharmonie wartet mit einem digitalen Escape Game *Rette das Konzert*³³ auf.

26 Vgl. https://www.lac-orchestra.ch/index_login.do [23.06.2025].

27 Vgl. <https://www.hublz.art> [23.06.2025].

28 Vgl. <https://www.hublz.art/mph-statement/> [23.06.2025].

29 Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=fbQrUDE6aEo> [23.06.2025].

30 Vgl. <https://opera-maker.de> [23.06.2025].

31 Vgl. <https://www.theater-vorpommern.de/de/programm-archiv-21-22/alcina/> [29.07.2024].

32 Vgl. <https://www.theater-vorpommern.de/de/mediathek/#specials> [29.07.2024].

33 Vgl. <https://escapegame.elbphilharmonie.de> [29.07.2024].

Einbindung von Virtual Reality

Bei *vr-theater@home*³⁴ und *VR vor Ort*³⁵ kann man eine Produktion in VR erleben und sich eine VR-Brille für zwei Tage nach Hause schicken lassen. Dies wird nicht nur regelmäßig am Staatstheater Augsburg und am Konzerthaus Berlin angeboten, sondern seit kurzem auch von der Magdeburgischen Philharmonie. Dank VR-Technologie und der Initiative des Geigers Marco Reiß können so auch ältere, kranke und nicht mobile Menschen in Senioren- und Pflegeheimen erreicht werden.³⁶

Mittlerweile ziehen auch andere Häuser nach, wie z.B. das Konzerthaus Dortmund mit *Musik 360 Grad*.³⁷

Einen neuartigen Zugang zu Ludwig van Beethoven ermöglicht *Beethoven Opus 360*³⁸. Gaming, VR, Rap und klassische Musik werden hier in einem Virtual-Reality-Rap-Battle zusammengeführt, um so klassische Kulturinhalte für Jugendliche zeitgemäß zugänglich zu machen.

Hybride Formate mit Live-Streaming

Die Tendenz geht zudem hin zu hybriden Formaten, welche die analoge Wahrnehmung im Konzertsaal für ein Präsenz-Publikum mit einem eigenständigen Online-Erlebnis kombinieren. Dabei werden zunehmend auch digitale Plattformen wie *Twitch* und *gather.town*³⁹ eingebunden, welche die Nutzung von Virtual Reality und Live-Streaming für ein analoges wie digitales Publikum ermöglichen.⁴⁰

*Let's Play: connection loading*⁴¹ von Godot Komplex, ein hybrides Konzert in Game-Optik, nutzt erstmals die Plattform *gather.town*. Ziel des Kollektivs und Gewinner des Wettbewerbs *Let's get digital 2022* an der Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien (mdw) ist es, das Live-Publikum vor Ort wie das

34 Vgl. https://staatstheater-augsburg.de/vr_theater [29.07.2024].

35 Vgl. https://staatstheater-augsburg.de/vr_vor_ort [01.10.2025].

36 Vgl. <https://www.klassikradio.de/aktuelles/vr-brille-bringt-senioren-ins-konzert-wenn-videospieltechnologie-auf-klassik-trifft/> [29.07.2024].

37 Vgl. <https://www.konzerthaus-dortmund.de/de/programm/23-09-2023-virtual-reality-musik-360-grad> [29.07.2024].

38 Vgl. <https://beethoven-opus-360.de> [29.07.2024].

39 Vgl. <https://www.gather.town> [29.07.2024].

40 *Twitch* wird bislang vom Konzerthausorchester Berlin als auch vom Staatstheater Augsburg bespielt. Die Plattform *Mozilla Hubs* wurde zum 31.05.2024 eingestellt.

41 Vgl. <https://www.mdw.ac.at/magazin/2022/09/27/lets-play-ein-konzert-in-game-optik/> [29.07.2024].

Online-Publikum in die Performance zu integrieren: Das Publikum vor Ort kann mittels Handkameras eine Konzerterfahrung für das digitale Publikum kreieren, die zugleich über große Leinwände im Beriosaal zu sehen war als auch digital über *gather.town* übertragen wurde. Dazu wurden audiogenerative Visuals analog im Saal und digital projiziert. Digitale Zuschauer_innen wurden vorab per Tutorial in die Funktionsweisen eines Avatars eingewiesen, konnten ihr Konzerterlebnis interaktiv gestalten, verschiedene Positionen und Blickwinkel einnehmen und bei jedem Stück über ein Portal eine neue Bühne betreten. Eine Multiperspektive mit Kacheln erlaubte es, mehrere Dinge gleichzeitig zu sehen und unter verschiedenen Kamerapositionen auszuwählen. Am Ende war das digitale und analoge Publikum in eine Bar eingeladen und konnte über die Laptop-Kamera miteinander in Kontakt treten.

Das hybride Format *Let's Play*⁴² (2024) der Elbphilharmonie kombiniert Live-Gaming mit einem Gaming-Konzert. Der Gamer *Staiy* spielt live *Lost Ember* und *Journey*. Sein Spiel wird auf eine große Leinwand im Saal übertragen, vom Ensemble Reflektor und einer Geräuschemacherin mit Orchesterklang live begleitet und gleichzeitig über *Twitch* im Netz gestreamt.

Immersive Erfahrungen mit Augmented, Mixed und Extended Reality

Virtual Reality im Musikvermittlungskontext ist längst keine Randerscheinung mehr. Zunehmend stehen immersive Erfahrungen mit Augmented, Mixed und Extended Reality im Fokus, welche die Grenzen zwischen Fiktion und Realität auflösen.

So setzt das Mahler Chamber Orchestra bei seinen Projekten *Future Presence*⁴³ auf Virtual und Augmented Reality in einem 3D-Erlebnis, das die Zuschauenden mitten ins spielende Orchester hinein beamt. Dabei können sie im virtuellen Raum mitten unter den Musiker_innen wandeln, sich vor oder hinter sie stellen, ja sogar durch sie hindurchgehen, und die Musik aus unterschiedlichen Perspektiven erleben oder wie in Gustavo Dudamels *Symphony VR*⁴⁴ die Geige von innen betrachten.

42 Vgl. <https://www.elbphilharmonie.de/de/mediathek/live-gaming-konzert-lets-play/953> [29.07.2024].

43 Vgl. <https://www.mahlerchamber.com/play/immersive-experiences> [29.07.2024].

44 Vgl. <https://www.dudamelfoundation.org/symphony-vr> [29.07.2024].

Abb. 7: Terminologische Differenzierung von zentralen Begriffen immersiver Technologien⁴⁵

Augmented Reality (AR): In erweiterter Realität vermischen sich reale und virtuelle Welt. (Bühnen-)Ereignisse der echten Welt werden mit digitalen Zusatzinformationen wie Videos, Bildern, Hologrammen oder einer Soundinstallation in Echtzeit erweitert.

Virtual Reality (VR): Hier wird eine computergenerierte, virtuelle Welt erschaffen, in die Betrachtende eintauchen und mit der sie interagieren können. In VR-Lernwelten interagieren motorische Bewegungen mit virtuellen Objekten der Lernwelt.

Mixed Reality (MR): Digitale und reale Objekte existieren in der vermischten Realität nebeneinander existieren und interagieren in Echtzeit in einem Mix aus AR und VR miteinander.

Extended Reality/Erweiterte Realität (XR) bezieht sich auf alle kombinierten realen und virtuellen Umgebungen und Mensch-Maschine-Interaktionen, ist also zuzusagen das *Sammelbecken* für repräsentative Formen wie Augmented Reality (AR) und Virtual Reality (VR) sowie die zwischen ihnen interpolierten Bereiche.

In *Magische Räume*⁴⁶ der Vocalsolisten wird das Präsenzkonzert durch digitale Elemente erweitert: 3D-Hologramme sorgen wie schon beim *Opernloft*⁴⁷ für Augmented-Reality-Erlebnisse.

Noch einen Schritt weiter geht *Speculum Maius*⁴⁸, die weltweit erste vollständig partizipative, integrative XR-Oper, eine Kooperation vom Theater Bonn mit dem Kunstmuseum Bonn 2022, welche die Enzyklopädie des Mönches Vinzenz de Beauvais um 1244 mittels künstlicher Intelligenz in neu kreierte Objekte transformiert und Theaterbesucher_innen interaktiv über Tablet XR (Extended Reality) an der Aufführung beteiligt.

An der Schnittstelle von Neuer Musik, visueller Kunst und Augmented Reality ist die App *Umwelten*⁴⁹ des Konzerthauses Berlin (2021) angesiedelt. In der interaktiven Komposition kann man 30 außergewöhnliche Lebewesen und deren Sounds in verschiedenen Portalen entdecken, mit ihnen interagieren,

45 Vgl. VR/AR-Glossar, <https://www.immersivelearning.institute/vr-ar-glossar/> [10.07.2024].

46 Vgl. <https://www.kulturgemeinschaften.de/projekte/magische-raeume/> [29.07.2024].

47 Vgl. <https://www.kulturgemeinschaften.de/projekte/3d-hologramme-im-opernloft-und-im-digitalen-raum/> [29.07.2024].

48 Vgl. <https://speculum.digital> [29.07.2024].

49 Vgl. <https://www.konzerthaus.de/de/umwelten> [29.07.2024].

Sounds aktivieren, neu zusammenstellen und die so entstandene eigene Komposition aufnehmen und teilen.

Mensch-Maschine-Interaktion und Künstliche Intelligenz

Eine völlig neue Drehung nimmt der Tanz zwischen Mensch und Maschine durch die rasanten Entwicklungen im Bereich Künstlicher Intelligenz. KI ist das dominante Narrativ vieler Zukunftskonferenzen und prägt zahlreiche gesellschaftliche, politische und mediale Debatten (vgl. Hanauska et al. 2022; Oorschot/Fucker 2022).

Dies wirft weitreichende neue Fragen auf, die technologische Funktionsweisen, Anwendungsbereiche und Risiken, ethische Werte, Kreativität und Urheberschaft sowie philosophische Positionen wie z.B. maschinelle versus menschliche Autonomie gleichermaßen berühren und das Verhältnis von Kunst, Ästhetik und Bildung verändern (vgl. Ahlborn 2023). Neue Professuren für künstliche Intelligenz und musikalische Kreation, für Technologie und Performance (Hochschule für Musik und Theater München), für Digitale Kreation (Musikhochschule Lübeck) und für Künstliche Kreativität und musikalische Interaktion (Hochschule für Musik Nürnberg) u.a. befassen sich mit künstlerischen Interaktionen von Mensch und Maschine und damit einhergehenden kulturtheoretischen Implikationen.

Das *HIDALGO*-Festival München, ein Festival und Start-Up für junge Klassik mit Fokus auf innovative Vermittlung des Kunstlieds, hat dies 2023 als Festivalthema aufgegriffen und eine konfrontative Musik-Performance initiiert. Im Lied-Labor *Who Are You*⁵⁰ in der Microsoft-Zentrale München ließen sich die Künstler_innen von einer Künstlichen Intelligenz optimieren. Mittels Gesten- und Gesichtserkennung analysierte die KI Musizierende auf Fehler und korrigierte sie durch Impulse, Visuals und Sound.

Fermate 5: Welche Merkmale weisen die neuen Formate auf?

Die Analyse der oben beschriebenen aktuellen Formate lässt folgende Merkmale erkennen:

- *Mediale Erweiterung und Virtualität*: Der physische (Konzert-)Raum wird medial erweitert und um akustische, visuelle und virtuelle Elemente ergänzt

50 Vgl. <https://hidalgofestival.de/hidalgo-kollektiv/produktion/who-are-you/> [10.08.2024].

(Audio, Soundinstallation, Video, Echtzeit-Implementierung, Hologramme, AR/VR etc.).

- *Hybridität*: Formate werden zunehmend hybrid konzipiert, so dass sie gleichzeitig von unterschiedlichen Publika im realen, hybriden und virtuellen Raum wahrgenommen werden können.
- *Interaktion und Aktivität*: Berieselungs-Streaming war gestern. Viele Formate setzen eher auf Erfahrung statt Beobachtung, auf Aktivität statt passiven Konsums. Das Publikum ist wie ein User gefordert, sich aktiv zu beteiligen, mit Technologie, virtueller Welt und/oder anderen Beteiligten zu interagieren und Entscheidungen zu treffen.
- *Intensität*: Ein Mindestmaß an Eigenaktivität ist die Grundbedingung, um das Format bzw. das Tool überhaupt nutzen zu können. Je nach Technologie (VR-Brille, App, Gerät, Plattform) erfordern die Interaktionen ein unterschiedliches Maß an Intensität.
- *Immersion*: Das Eintauchen in die reale, digitale oder virtuelle Welt ist ein Grundbestandteil der Formate, führt die Beteiligten mittels AR/VR ins Geschehen und lässt die reale Welt für den Moment vergessen. Der Grad der Immersion wird wiederum sowohl durch die Qualität und Intensität der realen und virtuellen Welt und deren audiovisueller Gestaltung als auch durch die Qualität der Interaktionsmöglichkeiten beeinflusst.⁵¹

Die hier exemplarisch beschriebenen Formate zeigen, welche ästhetischen Produktions- und Rezeptionsräume durch digitale Technologien eröffnet werden. Während die darstellenden Künste schon lange vor der Pandemie mit erweiterter Realität experimentierten, stehen Konzertbetrieb und Musikvermittlung noch eher am Anfang (vgl. Scharf/Tödte 2020: 7f.).

Resümee: Potenziale und Perspektiven

»Das Digitale ist nicht die Prothese des Analogen, es ist kein Ersatz, sondern ein Ding eigener Art.« (Noltze 2021, o.S.) Es bringt seine eigenen Ästhetiken, Inszenierungsformen, Rezeptions- und Partizipationsweisen hervor. Was

51 Auch die musikwissenschaftliche Forschung hat sich dieser Fragen angenommen und jüngst ein Symposium in Berlin veranstaltet: *(Virtual) Presence!? Musical performances in hybrid spaces* vom 17.–18.07.2024 an der FU Berlin, vgl. <https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/weo7/musik/Symposium-Virtual-Presence/index.html> [01.10.2025].

Holger Noltze mitten in der Pandemie formuliert, ist längst im Kunst- und Kulturbetrieb angekommen. Musikvermittlung im postdigitalen Zeitalter geht weit über das *Ins-Netz-Stellen* analoger Inhalte hinaus und hat ein breites Portfolio an Formaten entwickelt.

In einer Zeit vieler Umbrüche und noch schnellerer digitaler Technologieentwicklungen ändern sich allerdings nicht nur Ansprüche und Erwartungen von Publika, sondern auch die Anforderungen an Kulturelle Bildung und Teilhabe. Kulturschaffende wie Vermittler_innen müssen darauf reagieren, indem sie den Kosmos der Digitalität erkunden, digitale Handlungsräume und Tools ausloten, auch ehemals getrennte Arbeitsbereiche und Genres explorativ miteinander kombinieren und genuine Eigenschaften von Medien sowie netzkulturelle Praktiken künstlerisch nutzen. Kurz: den digitalen Raum mitsamt seinen Kunst-, Darstellungs- und Handlungsformen »als neuen Kulturort« (Deeg 2023: 5) verstehen. Stets geht es dabei im wörtlichen Sinne um *Interfaces*, um Schnittstellen zwischen Kunst, Mensch und Technologie und einen Bezug zu individuellen Lebensrealitäten. Ein Mehrwert ist dann geschaffen, wenn es gelingt,

- vielfaltssensible Angebote zu entwickeln, die für spezifische Communities und Dialoggruppen Relevanz erzeugen und idealerweise auch inklusiv angelegt sind (vgl. Stibi 2023: 202f.; Schippling/Voit 2023),
- erweiterte, ästhetische Optionsräume für die Anwendung von Digitalisierung zu kreieren, die hybride Kreativpraktiken an analog-digitalen Schnittstellen integrieren,
- neue Dimensionen des Musik- und Kunsterlebens zu eröffnen: kollaborativ, kontributiv und ko-kreativ,
- Gesprächsanlässe und Gestaltungsräume zu schaffen, die Potenziale und Grenzen postdigitaler Praxen, Technologien, Inhalte und Ästhetiken diskursiv wie künstlerisch verhandeln.

Nicht zuletzt gilt es, sich gewahr zu sein, dass digitale Handlungsoptionen mit stetiger, teils rasanter Veränderung einhergehen, die uns immer wieder aufs Neue herausfordert.

Coda: Forschungsperspektiven

Aus dem Zusammenhang von Musikvermittlung und Postdigitalität resultieren vielfältige Forschungsdesiderate und -perspektiven, beispielsweise Fragen zu

- Teilhabemöglichkeiten, Nutzungsweisen und der Reichweite digitaler Formate (vgl. Jörissen/Unterberg 2019: 18),
- Affordanzstruktur und Adressierbarkeit von Subjekten, z.B. zum Anforderungscharakter von Formaten, ästhetischer Anschlussfähigkeit und Aufmerksamkeitsökonomie (vgl. Zillien 2008),
- veränderten ästhetischen Praktiken und Prozessen des Hervorbringens.
- Gestalt und Materialität postdigitaler ästhetischer Phänomene und Formate sowie immanenten Strukturen hinter der Oberfläche (z.B. enkodierte Biases, verborgene Narrative, Absichten, Entstehungsprozesse),
- Rezeptionsweisen und Dimensionen ästhetischen Erlebens von Digitalität in der Kunst (vgl. Klein 2019: 7), wie sie u.a. im Projekt *Digital Concert Experience*⁵² untersucht werden (vgl. Lepa et al. 2023),
- Qualität und Impact digitaler Formate.

Kulturschaffende, Musikvermittler_innen wie Forschende stehen vor der Aufgabe, ihr *Digital Mindset* kontinuierlich weiterzuentwickeln, um Digitalität als Möglichkeitsraum weiter zu erschließen, so dass ästhetische Handlungsoptionen und Feedbackschleifen entstehen. Voraussetzung dafür ist einerseits das Verständnis um die gesellschaftlich-kulturelle Bedeutung und Komplexität von Digitalität und andererseits *Digital Literacy*.

An dieser Stelle ist der Diskurs eröffnet im Sinne eines Gedankens von Ludwig van Beethoven, der auch gut 200 Jahre später nicht an Aktualität verloren hat: »Allein Freiheit, weiter gehen ist in der Kunstwelt, wie der ganzen grossen Schöpfung, Zweck.« (Ludwig van Beethoven im Brief Nr. 43 am 29. Juli 1819 an Erzherzog Rudolph, zit. n. Köchel 1865: 48)

52 Vgl. <https://www.aesthetics.mpg.de/forschung/abteilung-musik/news/news-musik-detail/article/digital-concert-experience.html> [10.09.2024].

Literatur

- Ahlborn, Juliane (2023): KI – Kunst – Bildung. Wie komplexe algorithmische Systeme das Verhältnis von Kunst, Ästhetik und Bildung verschieben, in: Christian Leineweber/Maximilian Waldmann/Maik Wunder (Hg.), *Materialität – Digitalisierung – Bildung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 192–209.
- Bourriaud, Nicolas (2002): *Postproduction. Culture as Screenplay: How Art Reprograms The World*, New York: Has & Sternberg.
- Brown, Alan S./Novak-Leonard, Jennifer L./Gilbride, Shelly (2011): Getting In On the Act. How art groups are creating opportunities, [online] <https://archives.indianapolis.iu.edu/server/api/core/bitstreams/30702cdo-b842-414d-a2ce-e4f587a339d1/content> [03.04.2025].
- Deeg, Christoph (2023): Zum Verhältnis von Kultureller Bildung und Digitalisierung., in: *Kulturelle Bildung-Online*, [online] <https://doi.org/10.25529/2kge-xd03> [30.07.2024].
- Egermann, Hauke/Siebrasse, Anne/Weining, Christian/O'Neill, Katherine/Tröndle, Martin/Wald-Fuhrmann, Melanie (2024): Developing Digital Classical Concert Stream Offerings – A Typology of Audience Preferences, in: *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, Jg. 54(3), S. 125, [online] [10.1080/10632921.2024.2347397](https://doi.org/10.1080/10632921.2024.2347397) [03.04.2025].
- Engel, Louise/Neuendorf, Isabel (2020): *Digitale Kulturangebote im Kontext der Corona-Pandemie. 20 Gedanken aus dem Neuen Normal*, Hamburg: Hochschule für Musik und Theater.
- Fischer-Lichte, Erika (2021): *Ästhetik des Performativen*, 12. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freund, Nicolas (2020): Radikaldigitalisierung jetzt!, [online] <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/streaming-theater-kultur-corona-1.4901552> [30.07.2024].
- Gehlen, Dirk von (2012): *Mashup. Lob der Kopie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hanauska, Monika/Kalwa, Nina/Leßmöllmann, Annette (2022): Von hilfreichen Robotern und unkontrollierbaren Maschinen. Diskurse und Narrative zu Künstlicher Intelligenz, [online] <https://www.mensch-und-technik.kit.edu/DiskurseKI.php> [30.07.2024].
- Holst, Christian (2019): »Hello, we're from the internet« – Zur digitalen Transformation des Kulturbetriebs, in: *Kulturelle Bildung-Online*, [online] <https://doi.org/10.25529/92552.528> [30.07.2024].

- Jörissen, Benjamin/Unterberg, Lisa (2019): DiKuBi-Meta [TP1]: Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung, in: Benjamin Jörissen/Stephan Kröner/Lisa Unterberg (Hg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*, München: kopaed, S. 11–24.
- Jörissen, Benjamin/Schröder, Martha Karoline/Carnap, Anna (2020): Postdigitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken, in: Susanne Timm/Jana Costa/Claudia Kühn/Annette Scheunpflug (Hg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*, Münster: Waxmann, S. 61–77.
- Keuchel, Susanne (2024): Postdigitale kulturelle Jugendwelten: Zeitgemäße künstlerische Ausdrucksformen, Teilhabechancen und Herausforderungen für die Kulturelle Bildung, in: *Kulturelle Bildung-Online*, [online] <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/postdigitale-kulturelle-jugendwelten-zeitgemaesse-kuenstlerische-ausdrucksformen> [30.07.2024].
- Keuchel, Susanne/Riske, Steffen (2020): Postdigitale kulturelle Jugendwelten. Zentrale Ergebnisse der quantitativen Erhebung, in: Susanne Timm/Jana Costa/Claudia Kühn/Annette Scheunpflug (Hg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*, Münster: Waxmann, S. 79–96.
- Klein, Kristin (2019): Ästhetische Dimensionen digital vernetzter Kunst: Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität, in: *Kulturelle Bildung-Online*, [online] <https://doi.org/10.25529/92552.527> [30.07.2024].
- Köchel, Ludwig Ritter von (Hg.) (1865): *Drei und achtzig neu aufgefundene Original-Briefe Ludwig van Beethoven's an den Erzherzog Rudolph, Cardinal-Erbischof von Olmütz*, Wien: Beck'sche Universitätsbuchhandlung, [online] <http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:12-bsb10271073-1> [10.12.2025].
- Lepa, Steffen/Müller-Lindenberg, Ruth/Egermann, Hauke (Hg.) (2023): *Classical Music and Opera During and After the COVID-19 Pandemic. Empirical Research on the Digital Transformation of Socio-cultural Institutions and Aesthetic Forms*, Berlin: Springer.
- Lepa, Steffen/Weinzierl, Stefan (2023): Did Lockdowns Stimulate Digital Cultural Participation? Mapping the Post-pandemic Berlin Classical Concert Audience and Its Adoption of Audiovisual Concert Streams, in: Steffen Lepa/Ruth Müller-Lindenberg/Hauke Egermann (Hg.), *Classical Music and Opera During and After the COVID-19 Pandemic. Empirical Research on the Dig-*

- ital Transformation of Socio-cultural Institutions and Aesthetic Forms*, Cham: Springer Nature Switzerland, S. 113–144.
- Mannheim, Karl (1980): Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken), in: David Kettler/Volker Meja/Nico Stehr (Hg.), *Karl Mannheim. Strukturen des Denkens [1924]*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 155–322.
- Max-Planck-Institut für empirische Ästhetik (2023): Live vs. Stream (vom 20.04.2023), [online] <https://www.aesthetics.mpg.de/forschung/abteilung-musik/news/news-musik-detail/article/live-vs-stream.html> [23.06.2025].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest/Landesanstalt für Kommunikation (LFK) (Hg.) (2022): *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*, Stuttgart: LfK – Die Medienanstalt für Baden-Württemberg.
- Merrill, Julia/Modestini, Pietro/Wald-Fuhrmann, Melanie (2023): Live vs. Stream: Ein Konzert-Experiment der Kammerphilharmonie Frankfurt, [online] https://kammerphilharmonie-frankfurt.de/wp-content/uploads/2023/04/Kammerphilharmonie-Experiment_Ergebnisbericht_030423.pdf [23.06.2025].
- Meyer, Torsten (2014): What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung., in: *Kulturelle Bildung-Online*, [online] <https://doi.org/10.25529/92552.340> [30.07.2024].
- Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation, in: Carmen Mörsch/Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.), *Kunstvermittlung 2: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12*, Zürich: diaphanes, S. 9–33.
- Negroponte, Nicholas (1998): Beyond Digital, [online] <https://web.media.mit.edu/nicholas/Wired/WIRED6-12.html> [30.05.2025].
- Nell, Alexander von (2023): Betwixed and Between – Musikvermittlung und Digitalität, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 427–432.
- Noltze, Holger (2021): Don Quijote in Digitalien, [online] https://www.zeit.de/2021/02/klassische-musik-internet-lockdown-konzerte-streaming-corona?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F [30.07.2024].
- Oorschot, Frederike van/Fucker, Selina (Hg.) (2022): Framing KI: Narrative, Metaphern und Frames in Debatten über Künstliche Intelligenz, [online] [10.11588/heibooks.1106](https://www.heibooks.de/10.11588/heibooks.1106) [30.07.2024].

- Otte, Gunnar (2023): Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland. Forschungsprojekt an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, [online] <https://kulturpartizipation.uni-mainz.de> [30.07.2024].
- Otte, Gunnar/Lübbe, Holger/Baum, Joschka/Balzer, Dave (2022): Kulturnutzung in der Pandemie: Digitale Angebote können Schließungen von Kultureinrichtungen nicht kompensieren, [online] <https://www.kulturmanagement.net/Themen/Kulturnutzung-in-der-Pandemie-Digitale-Angebote-koennen-Schliessungen-von-Kultureinrichtungen-nicht-kompensieren,4474> [30.07.2024].
- Prahalad, Coimbatore Krishnarao/Ramaswamy, Venkat (2004): Co-creation experiences: The next practice in value creation, in: *Journal of Interactive Marketing*, Jg. 18(3), S. 5, [online] <https://doi.org/10.1002/dir.20015> [30.07.2024].
- Scharf, Ivana/Tödte, Johannes (2020): Digitalisierung mit Kultureller Bildung gestalten, in: *Kulturelle Bildung-Online*, [online] <https://doi.org/10.25529/92552.563> [30.07.2024].
- Schippling, Joshua/Voit, Johannes (2023): Dialoggruppen der Musikvermittlung, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 179–185.
- Seitz, Hanne (2019): Interaktive Künste in postdigitalen Zeiten, in: *Kulturelle Bildung-Online*, [online] <https://doi.org/10.25529/92552.530> [30.07.2024].
- Stalder, Felix (2019): *Kultur der Digitalität*, 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stallknecht, Michael (2025): Hört, hört, [online] <https://www.sueddeutsche.de/kultur/live-konzerte-klassik-studien-interesse-streaming-li.3213256?reduced=true> [30.05.2025].
- Stibi, Sonja (2022): Stream on!? Musikvermittlung im Spielraum des Digitalen, in: *Üben & Musizieren*, 2022(1), S. 36.
- Stibi, Sonja (2023): Community Outreach, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 197–204.
- Strawinsky, Igor (1983): *Erinnerungen. Musikalische Poetik*, Mainz: Schott.
- Tewes-Schünzel, Oliver/Allmanritter, Vera (2022): *kurz&knapp-Bericht »Digitale Angebote«*. *Kulturelle Teilhabe in Berlin 2021. Digitale Kulturangebote: Nutzung, Bewertung und Teilhabe*, Berlin: Institut für Kulturelle Teilhabeforschung, [online] <https://www.iktf.berlin/publications/kurzknapp-digiale-angebote/> [30.07.2024].

- Unterberg, Lisa (2023): Musikvermittlung zwischen analog und digital, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 293–297.
- Visser, Jasper/Richardson, Jim (2013): Digital Engagement in Culture, Heritage and the Arts, [online] https://digitalengagementframework.com/wp-content/uploads/2022/08/Digital_engagement_in_culture_heritage_and_the_arts-2.pdf [30.07.2024].
- Wimmer, Michael (2020): Hilfe, sie haben uns das Publikum weggenommen!, [online] <https://www.wienerzeitung.at/h/hilfe-sie-haben-uns-das-publikum-weggenommen> [30.05.2025].
- Zillien, Nicole (2008): Die (Wieder-)Entdeckung der Medien. Das Affordanzkonzept in der Mediensoziologie, in: *Sociologia Internationalis*, Jg. 46(2), S. 161, [online] <http://dx.doi.org/10.3790/sint.46.2.161> [30.07.2024].

Befunde und Diskurse

Musikalische Bildung im Zeitalter der Postdigitalität

Herausforderungen und Perspektiven für Musikpädagogik und Kulturelle Bildung im 21. Jahrhundert

Marc Godau

Im folgenden Beitrag möchte ich darlegen, wie digitale Technologien und postdigitale Praktiken musikalische Kulturlandschaften verändert haben. Dazu werde ich die fundamentalen Auswirkungen von Aufnahmetechnologien, Apps und Social Media allgemein auf musikalische Kreativität und spezieller auf musikalische Lern- und Bildungsprozesse im 21. Jahrhundert nachzeichnen. Während sich in non-/formaler Kulturvermittlung mit Musik und Musikpädagogik zum einen – bedingt durch eine Favorisierung von Live-Musik – Exklusionstendenzen andeuten, werden zum anderen die ökonomischen Interessen hinter einer Inklusionsrhetorik niederschwelliger Partizipationsmöglichkeiten für alle Menschen tendenziell übersehen. Beide Male werden Elemente musikalischer Bildung in der Postdigitalität zu einem blinden Fleck, auf den im Folgenden am Beispiel von Postperformativität, Plattformisierung, ubiquitärer Kreativität und Ludizität der Blick gerichtet werden soll. Gefordert wird schließlich eine Neujustierung der Musikpädagogik und -vermittlung, in der diese vielfältigen und inklusiven Formen Kultureller Bildung stärker integriert sind.

Musikalische Praxen in postdigitaler Kultur

Postdigitalität ist ein uneinheitlich gefasster Begriff, der auch im musikpädagogischen Diskurs zunehmend gebraucht wird, dem allerdings ein Bedeutungsverlust droht, wenn dieser einzig zum Synonym für Digitalisierung verkommt. Während Digitalisierung auf den technischen Charakter von Computertechnologien abhebt, rekurriert Postdigitalität auf einen Umstand, in dem

Digitalität omnipräsente Infrastruktur fast sämtlicher Lebensbereiche ist und althergebrachte Unterscheidungen wie virtuell vs. real, online vs. offline, digital vs. analog oder natürlich vs. künstlich obsolet geworden sind (vgl. Ahlers/ Godau 2019). Die Neuen Medien sind nicht mehr neu, bisweilen langweilig, und ihre disruptive Kraft liegt eher in der Vergangenheit (vgl. Cramer 2015).

Damit tritt eine antireduktionistische, unaufgeregere, nüchterne bis kritische Positionierung hervor, die eine techno-positivistische Digitaleuphorie eher ablehnt (vgl. Cramer 2015: 19–20). Dies zeigt sich in kritischen Bewegungen wie zum Beispiel Retro/Nostalgie/Vintage, die prädigitale Ästhetiken recyceln, Hardware-/Software-/Live-/Cultural- und andere Formen des *Hackings*, das den digitalisierungsbedingten Überschuss an Kontrollsystemen zur Rückgewinnung von Kontrolle knackt, oder *Glitch*, wo ästhetische Freiheit durch ein Spiel mit Fehlern und Störungen der vermeintlich vollkommenen Digitaltechnologien hergestellt wird (vgl. Cascone 2000; Cramer 2015; Godau 2022a).

Somit konzentriert sich eine postdigitale Perspektive nicht mehr auf technische Innovationen oder Verbesserungen, wie es häufig in der Rede vom digitalgestützten Lernen, den pädagogischen Optimierungserwartungen oder der Frage nach dem Mehrwert digitaler Medientechnologien mitschwingt. Vielmehr liegt der Schwerpunkt auf den neuen Handlungs- und Wahrnehmungsweisen sowie neuen (Macht-)Strukturen, die sich unter diesen transformierten materiell-kulturellen Bedingungen entwickelt haben. Ihre Wurzeln reichen in Online- wie in Offline-Phänomene hinein und greifen Trends und Entwicklungen auf, die dem World Wide Web vorausgingen (vgl. Deuze 2006; Jandrić 2023; Klein 2019).

Die mit Computertechnologien gestiegene Komplexität und Schnellebigkeit war und ist begleitet von einer doppelten Logik der *Remediation*, einem widersprüchlichen, gleichzeitigen Streben nach Unmittelbarkeit und Hypermedialität: »Our culture wants both to multiply its media and to erase all traces of mediation: ideally, it wants to erase its media in the very act of multiplying them« (Bolter/Grusin 1999: 5). Heute ist das Digitale weitestgehend aus unserer Wahrnehmung verschwunden, sodass der Computer als technischer Apparat nur noch beim Ausbleiben auffällt (vgl. Klein 2019). Zur Bewältigung der Hyperkomplexität sind wir auf Filterungen durch Algorithmen angewiesen (vgl. Stalder 2016), die sogar als eigenständig Partizipierende in die Kunstproduktion hineinwirken können (vgl. Haenisch et al. 2023). Dabei erschließen sich die Funktionsweisen der diversen Algorithmen durch eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit ihnen, oder besser: mit ihren sich dynamisch wandelnden Logiken. Eine Folge daraus ist die sogenannte »hyperawareness«

(Hodgson 2019: 146), eine Sensibilität dafür, dass uns Algorithmen beobachten, überwachen, tracken, quantisieren, markieren, auswerten und uns so beeinflussen.

Fundamental veränderten sich Formen von Sozialität, wobei posttraditionelle Gemeinschaften als die eigentlichen Subjekte (post-)digitaler Kultur betrachtet werden können (vgl. Stalder 2016: 151). Diese sind Folge eines Wandels vom bürgerlichen Subjekt der Moderne, das sich in die Innerlichkeit zurückzieht und sich in stabilen Kollektiven (z.B. Familie, Arbeitsplatz, Nachbarschaft, Kirche, Parteien usw.) bewegt, hin zu temporären Gemeinschaften. In solchen Communitys treten die Individuen freiwillig, ungebunden an bestimmte Orte, für eine begrenzte Dauer zur Lösung einzelner Probleme zusammen, teilen Wissen, produzieren Diskurse, wobei sich die Mitglieder miteinander nie persönlich kennenlernen (vgl. Stalder 2018: 45 u. 131).

Die ständige Bezogenheit des Teilens oder Verlinkens geht mit einer ästhetisierten Art und Weise des Umgangs mit bereits gedeutetem Material einher, dessen Herkunft erkennbar bleibt, aber zugleich mit neuer Bedeutung belegt wird (vgl. Stalder 2016: 97). Während »bricolage incorporates practices and notions like borrowing, hybridity, mixture, and plagiarism« (Deuze 2006: 70), sind Sampling, Remix, Meme oder Mashup klassische Beispiele referentieller Praxis (vgl. Stalder 2016). Die Erkennbarkeit der Quellen bewegt sich dabei auf einem Kontinuum zwischen Eineindeutigkeit (z.B. Bastard-Pop), Eindeutigkeit (z.B. Sampling) und Uneindeutigkeit (z.B. einzelne Sounds, vgl. Fischer 2020: 51ff.). Infolgedessen kann jedweder Inhalt zum Ausgangspunkt einer schier endlosen Kette neuer Inhalte werden, indem beispielsweise ein Videoclip Generationen von Clips hervorbringt, die auf dieses Video verweisen (Duette) oder die auf diese verweisenden Clips usw. (*Duet-Chains*) verweisen (vgl. Godau 2024).

Musik jenseits der Live-Aufführung und die Live-Norm non-/formaler musikalischer Bildung

Eine Begegnung mit Musik geschieht im 21. Jahrhundert überwiegend im Umgang mit Audio- und Videoaufnahmen. Die aktuellen Musiklandschaften sind gekennzeichnet von einem breiten Spektrum sogenannter postperformativer Praktiken, in denen die physische Kopräsenz von Publikum und Künstler_innen oder von Mitkünstler_innen in Realtime bloß eine Option unter vielen darstellt oder Live-Aufführungen bisweilen ausgeschlossen sind. Hierunter rei-

hen sich asynchrone Kunstformen und deren Artefakte wie beispielsweise Album oder Film ein. Mit der folgenden Skizzierung von Praktiken, in denen Musik nicht live gemacht wird, soll ein Bild aktueller Musikkulturen vervollständigt werden, das in Bildungskontexten häufig einseitig auf synchrones Musikmachen im Konzert verkürzt wird.

Zur kulturellen Transformation von Aufnahmetechnologien

Eingeläutet wurde das Zeitalter der Postperformativität (vgl. Thibeault 2012) mit der Erfindung des Phonographen von Thomas Alva Edison im Jahr 1877 und bereits zuvor angelaufenen Entwicklungen der Moment- und Bewegtfotografie bis zum Kinematographen. Die Möglichkeiten, Ton und bewegte Bilder aufzunehmen und zu speichern, lösten künstlerische Aufführungen vom Erfordernis synchroner Anwesenheit von Publikum und Darbietenden in einer Live-Situation im Theater oder Konzert ab. Konkreter wurden Verfahren der Musikaufnahme weiter revolutioniert unter anderem in den 1940ern durch den Musiker Les Paul, der den Grundstein für den heutigen Standard des Multitrack-Recordings legte, sodass Musik fortan nacheinander und als Mehrspuraufnahme aufgezeichnet, übereinandergelegt (*overdubbing*) und einzeln bearbeitet werden konnte. Tonstudios sind im Zuge fortschreitender Digitalisierung im späten 20. Jahrhundert immer kleiner, niederschwelliger und erschwinglicher geworden. Essenzielle Artefakte dieser Entwicklungen sind die sogenannten Digital Audio Workstations (DAWs), zu denen Software und Apps wie beispielsweise *Ableton Live*, *GarageBand* oder (online) *BandLab* und *Soundtrap* etc. zählen (vgl. Godau/Gosmann 2024).

Es kann in einer mediatisierten Welt davon ausgegangen werden, dass sich in sämtlichen künstlerischen Praxen dynamische Diskurse mit diversen Positionen um das Verhältnis zwischen live und recorded entwickelt haben. So folgen etwa Rockmusiker_innen in Abgrenzung zur Diskomusik nicht selten einer Live-Ideologie handgemachter Musik, wobei das Konzert als Beweis für die vermeintlich auf Aufnahmen dargebotenen musikalischen Kompetenzen fungiert. Parallel sind künstlerische Praxen wie EDM auch auf Live-Konzertbühnen vertreten (vgl. Schaubruch 2024). Heutzutage gibt es Kontroversen etwa darüber, ob die Platte oder das Konzert das Original seien und ob Live-Darbietungen möglichst nah an denen der Alben oder aber völlig anders gelagert sein sollten (vgl. Holt 2020: 12–14). Zugleich erschienen Alben wie z. B. *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band* (1967) von The Beatles, die aufgrund der Menge übereinander gelegter Spuren und Effekte nicht mehr live umsetzbar waren, Ein-Per-

sonen-Bands wie z. B. Dave Grohl mit dem Debütalbum *Foo Fighters* (1995) seiner gleichnamigen Band, Studiomusiker_innen als eigener Berufsstand und neue Genres wie Autotune-Rap, Dubstep oder Techno etc. Zunehmend verlagerte sich Musikproduktion in private Kontexte auf PCs und Laptops bis auf Smartphones in der Hosentasche und wurde zur allzeit und überall stattfindenden Praxis. Durch diese Ubiquität, die es erlaubt, mit Alltagsgeräten Musik aufzunehmen und zu bearbeiten etc., transformierten Praktiken der Berufspraxis von Toningenieur_innen in eine Freizeitkultur des Do-it-Yourself (DIY), »that have further blurred boundaries between amateur and professional, producer and consumer, fan and critic« (Harkins/Prior 2022: 85). Dies hatte zur Folge, dass App-/Laptop- bzw. Bedroom-/Mobile-Musicians zuhause auf der Couch, in Zügen, am Strand oder in Online-Communitys kollektiv und in Distanz ihre Musik selbst produzieren und distribuieren oder wie Songwriter-Producer oder Beatmaker mit der DAW als Instrument Musik beim Produzieren erfinden (vgl. Kattenbeck 2022). Stand im 20. Jahrhundert vor allem die Gitarre als das Symbol für autodidaktisches Lernen in der Populären Musik, so ließe sich dies heute für DAWs behaupten.

Audiovisuelle Musikpraxen

Wie eingangs angedeutet, müssen diese Entwicklungen der Tonaufnahme ergänzt werden um audiovisuelle (Mikro-)Formate, wie sie mit dem Aufkommen von Video- und Social-Media-Plattformen wie *YouTube* oder *TikTok* bedeutsam geworden sind. Diese sind Folge des Web 2.0, mit dem es nach den relativ statischen HTML-Seiten des Web 1.0 möglich wurde, Internetinhalte nicht mehr nur *passiv* zu konsumieren, sondern *aktiv* durch sogenannten User-generated Content mitzugestalten. In dieser partizipativen Kultur der nunmehr Sozialen Medien entwickelten sich hybride Praktiken des *Producing* (= produce + use) oder *Prosuming* (= produce + consume), in denen Inhalte prinzipiell von allen Teilnehmenden erstellt, geteilt, wiederverwendet usw. werden können.

Exemplarisch für genuin audiovisuelle Musikpraxen im Internet stehen zunächst Virtual Choirs/Ensembles bzw. Selfie-Choirs, die als Ein-Personen-Ensembles oder als gigantisch große Projekte in Erscheinung treten. Diese Online-Praxis basiert zumeist darauf, dass nacheinander erstellte oder von Teilnehmenden eingereichte Videoclips zu einer Collage verbunden und dann auf Portalen wie *YouTube* veröffentlicht werden. In der klassischen Weise werden die Audiospuren in einer DAW abgemischt und die Einzelvideos in einer Software (z. B. *Final Cut*) zusammengesetzt. Daneben existieren browserbasierte

Varianten und Apps wie *Alone Quartet* oder wie *Riff* und *Acapella*, die beide Elemente von Social-Media-Plattformen mit den Praktiken von *Virtual Ensembles* verknüpfen. Aufsehen erregte zum Beispiel der US-amerikanische Komponist Eric Whitacre, der seit 2009 derartige Musikprojekte umsetzt. So sangen Ende 2020 17.572 Sänger_innen im Alter von 5 bis 89 Jahren aus 129 Ländern die Komposition *Sing Gently*. Dies verdeutlicht die kosmopolitische Relevanz derartiger Projekte, die nämlich fernab architektonischer, regionaler oder nationaler Grenzen zu weltumspannenden Ensembles zusammenwachsen können (vgl. Godau 2022b: 136).

Die Zirkulation von Kulturprodukten ist seit circa 2005 zunehmend geprägt von einer Durchdringung technischer Infrastrukturen, wirtschaftlicher Logiken und für digitale Plattformen typischer Regeln (vgl. Bonini/Magaudda 2024: 42). Neben der Dominanz von GAFAM (*Google, Apple, Facebook, Amazon und Microsoft*) betrifft das ebenso Plattformen wie *Spotify, TikTok* oder *YouTube* usw. Herausgestellt werden kann hier speziell die App *TikTok* des chinesischen Konzerns ByteDance, die eine vormalige Konzentration von Social-Media-Plattformen wie z.B. *Twitter, Facebook* oder *Pinterest* usw. auf Texte und Bilder durch kurze Videos ablöste. In diesem *Short-Video Turn* hat *TikTok* wie keine andere Plattform durch die enge Verzahnung von Musik und Nutzungsaktivitäten enormen Einfluss auf die Musikindustrie, indem Trend-Songs auf *TikTok* die Charts füllen (vgl. dazu auch den Beitrag von Constantin Zill in diesem Band). Der gesellschaftsweite Prozess der Plattformisierung hatte grundsätzliche Auswirkungen auf musikalische Praxen. Dazu gehört beispielsweise, dass Musiker_innen und Musikpädagog_innen als *Platform Musicians* oder *Musical/Educational Influencers* agieren, die sich als Content Creators einzig im Internet bewegen (vgl. Godau 2024).

Für die Plattformisierung des Songwritings wurden beispielsweise zwei Modi beobachtet, wie informelle Musiker_innen ihre Musik an die Short-Video-Praxis anpassen und wie sie die Mitwirkung sowohl von Algorithmen als auch der Community berücksichtigen (vgl. Haenisch et al. 2023). *TikTok*-Sein bedeutet zunächst, Songs auf das Publikum und den Algorithmus abzustimmen. Infolgedessen produzieren die Plattformmusiker_innen wöchentlich bis täglich Songs mit eher geringer Lebensdauer, die auf Kürze ausgerichtet sind und mitunter nur einen Formteil A aufweisen. Involviert wird das Publikum, indem Songs auf Kommentaren unter älteren Posts beruhen oder, wie bei sogenannten *Kommentar-Songs*, die Lyrics eine referenzielle, zumeist humoristische Zusammenstellung solcher Texte sind. Demgegenüber bewerben Musiker_innen im Modus des *TikTok*-Benutzens bestehende Songs, indem sie diese

als Ausschnitte mit prägnanten Stellen in verschiedenen Versionen vortragen. Das Publikum soll einerseits die audiovisuellen Darbietungen häufig aufrufen, als Audio unter eigene Clips legen, auf der Plattform selbst (Cover-)Versionen veröffentlichen oder bei *Open-Verse-Challenges* neue Lyrics erfinden und performen. Andererseits soll das Publikum von *TikTok* wegbewegt werden, um etwa den Künstler_innen auf *Spotify* zu folgen oder zum Livekonzert zu gehen (vgl. Haenisch et al. 2023). Hier deuten sich unterschiedliche Logiken an, wie Musiker_innen ihre Kunst an Plattformen ausrichten. Weiterführend bewegen sich diese auf einem Kontinuum zwischen vollständiger künstlerischer Autonomie, nachträglicher Anpassung an Plattformen sowie expliziter und impliziter Unterwerfung unter die kommerziellen Optimierungslogiken der Plattform (vgl. Polak/Schaap 2024).

Musikalische Praxen im 21. Jahrhundert

Verallgemeinernd kann zum einen das weite Spektrum musikalischer Praxen im 21. Jahrhundert mit Thomas Turino in fünf gleichrangige, aber nicht absolut trennscharfe Felder zusammengefasst werden. Diese umfassen zunächst (1) *partizipative Musizierpraktiken* wie das gemeinsame Singen am Lagerfeuer, bei dem prinzipiell alle als potenzielle Partizipierende mitmachen können und (2) *präsentatorische Praktiken*, in denen wie im Konzert zwischen Publikum und Aufführenden unterschieden wird. Diese beiden Felder heben auf das Live-Musikmachen ab. Das Ziel, Aufnahmen zu erstellen, kennzeichnen (3) *High-fidelity-Aufnahmen* von konkreten oder produktionsästhetisch an diese angelehnten Live-Sessions und (4) sogenannte *Tonstudiokunst*, die sämtliche Möglichkeiten von Aufnahmetechnologien ausschöpft. Ergänzt werden diese Felder um (5) *telemusikalische Performances*, worunter diejenigen internetbasierten Praktiken in Distanz fallen, die weder in Face-to-Face-Interaktion geschehen noch auf die Produktion von Aufnahmen abzielen (vgl. Turino 2016: 300).¹

1 Thomas Turino erwähnt das fünfte Feld erst 2016 kurz und hebt offenbar auch auf Live-Streaming (mit Latenz) ab (vgl. Eison 2023: 182). Allerdings könnte seiner Konzipierung ein Anthropozentrismus unterliegen, weil offenbar musikalische Real-Time-Interaktionen über (beinahe) latenzfreie Technologien wie *Jamulus* oder das Jammen mit einer KI aufgrund der physischen Distanz bzw. der technologischen Bedingungen kein partizipatorisches Musikmachen darstellen. Ebenso könnten Videopraktiken wie Virtual Ensembles oder *TikTok*-Clips aufgrund ihrer Existenz als Aufnahme unter audio-visuelle Recording-Praktiken subsumiert werden.

Zum anderen kulminiert die umrissene Simplifizierung von Technologien und Hybridisierung von Praktiken seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert in einem gewandelten Standardkonzept popularmusikalischer Musikalität. Im »hyphenated musician« (Tobias 2012) vereinen sich vormals getrennte Expertisebereiche oder Professionen (Instrumentalist_in, Produzent_in, Medienexpert_in und heutzutage: Content Creator etc.) in Personalunion. Diese sukzessive Übernahme multipler Rollen, mithin Kompetenzen, unterscheidet sich maßgeblich von einem besonders in formalen Bildungskontexten geltenden abendländischen Ideal, an einem Instrument zur Meister_innenschaft zu gelangen (vgl. Godau 2022c: 138).

Zur Live-Norm in Kultureller Bildung und Musikpädagogik

Die Brisanz der bis hier vorgetragenen Skizzen musikalisch-medialer Entwicklungen ergibt sich durch den Befund, dass sich der Musikpädagogik und -vermittlung eine Favorisierung des Live-Musizierens attestieren lässt. Durch diese Schiefelage drohen non-/formale Bildungsangebote an einigen Zielgruppen vorbeizulaufen. So priorisieren zum Beispiel Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland nicht erst seit der Covid-19-Pandemie digitale kulturelle Angebote, sodass Online-Plattformen, Streamingdienste, Rundfunk und Datenträger vor Kneipen und Open-Air-Veranstaltungen stehen (vgl. Keuchel 2022: 30).

Ohne die Existenz der zahlreichen DAW-Projekte zu leugnen, wirkt selbst in den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit derartigen Projekten subkutan die musikpädagogische Live-Norm mit. So betonen Julia Weber und Linus Eusterbrock (2024) im Vergleich informeller und formaler Appmusik-Praktiken, dass kreative Handlungsmacht in der Erfahrung des eigenen Musizierens entstände und beschränken Presets und Autoplay-Funktionen auf eine Nutzung durch Anfänger_innen. Sie stellen fest, dass Lernende beim Umgang mit der *GarageBand*-App ein virtuelles Drumset oder ein externes MIDI-Keyboard selbst dann Sequenzern und Loops vorzögen, wenn das (Live-)Musizieren scheitere (vgl. Weber/Eusterbrock 2024: 69). Der Verdacht einer normativen Ästhetik innerhalb ihrer Interpretationen verhärtet sich weiter, da der Text keine Antworten dazu gibt, welche musikalischen Praxen die Kinder ihrem Songwriting zugrunde legen (z. B. Rock oder Beatmaking?) oder wie sie ins Musizieren mit DAWs eingeführt wurden. Ähnlich prognostiziert Marc Mönig, dass Computer zwar als Hilfsmittel beim Musizieren fungieren können, aber »niemals die Erfahrung ersetzen können, die das Musizieren

mit einem Instrument für den Schüler [sic] bereithält« (2019: 25), womit er die Rolle der DAW als Musikinstrument leugnet und die Relevanz postperformativer Praktiken für musikalische Bildung degradiert. Solche Ausschlüsse wiederholen sich in empirischen Forschungsarbeiten, sodass bisweilen für das Musizieren von Kindern mit DAWs dieselben kommunikativen Prozesse erwartet werden, wie beim synchronen Musizieren mit Live-Instrumenten. Um nur ein Beispiel herauszugreifen, stellen Erkki Huovinen und Heli Rautanen (2020) im Rahmen der vergleichend angelegten Erforschung eines *Soundscape*-Projekts fest, dass Kinder in iPad-Gruppen isoliert mit *GarageBand* arbeiteten, während klassische Bandinstrumente, Stabspiele und Percussion kooperative Aushandlungsprozesse förderten. Die Autor_innen konstatieren eine Überlegenheit traditioneller Instrumente und räumen erst im Fazit einen möglichen didaktischen Planungsfehler ein: Durch die Eins-zu-eins-Ausstattung mit iPads werden in jeder Gruppe mehrere DAW-Apps verteilt, was die Produktion mehrerer Einzelprojekte angeregt hat (vgl. ebd.: 108). Oft verdeutlicht sich in solchen Beispielen ein falscher Zusammenhang zwischen Live-Musizieren und Recording (vgl. Godau 2022b: 114).

Dass sich ein Musizieren mit Digitaltechnologien nicht auf generalisierte Standardkompetenzen reduzieren lässt, legt die ernüchternde Erkenntnis eines Vergleichs von Appmusik-AGs mit non-formalen Schulbands nahe, bei dem sich die musikalischen Kompetenzen weder beim Songwriting mit Apps noch auf klassischen Bandinstrumenten veränderten (vgl. Knigge/Fiedler 2023). Infrage zu stellen ist grundsätzlich, inwiefern der zugrunde liegende Kompetenztest die Praktiken populärer Bandmusizierpraxis oder postperformativer Praktiken abbilden kann oder einzig tradierte westliche Standards konserviert. Ähnliche Vergleichsstudien zeigen nämlich, dass etwa die iPad-Kompositionen an informelle Musikerfahrungen und Präferenzen der Lernenden anschließen können, wohingegen »the non-technology groups« compositions resembled their school music experiences (World Music Drumming, Drum Line Cadences etc.)« (Lyda 2014: 103). Demzufolge wäre aus der Auseinandersetzung mit postperformativen Praktiken die Konsequenz abzuleiten, dass sich musikalische Vermittlung eben an authentischen Praktiken zu orientieren habe.

Die Bedeutung dieser Forderung wird deutlich beim Blick in Musizier-vorschläge in renommierten musikpädagogischen Zeitschriften (vgl. Godau/Gosmann 2024). Während beispielsweise im Frühjahr 2024 die Musikerin Soffie mit *Für immer Frühling* auf TikTok Impuls zahlreicher Duette wurde, übersetzte die Zeitschrift *Musik und Unterricht* (Ausgabe 155) diesen Trend

in Mitspielsätze für Xylophon oder Band. Die Untersuchung von Vorschlägen zum praktischen Musizieren der vergangenen zehn Jahre bestätigt für diese Zeitschriften eine Dominanz des Live-Modells, wobei vor allem für Grundschul Kinder Multitrack-Recording fast gar nicht aufgegriffen wird. In der Regel werden postperformative Praktiken ihren produktionsästhetischen Kontexten völlig entrissen und in ein partizipatorisches Real-Time-Musizieren übertragen (vgl. Godau/Gosmann 2024).

Neben der Tatsache, dass generell in geförderten Kulturprojekten wie *Jekits* konzertantes Live-Musizieren unkommentiert als einzige Option favorisiert wird, scheint besonders das Singen in Vermittlungskontexten einzig für ein Live-Musizieren reserviert zu bleiben. So wurden eindringlich Vorbehalte gegenüber asynchronen Gesangspraktiken in der Covid-19-Pandemie sichtbar. Ohne die massiven negativen Einschnitte für Kultureinrichtungen unter der Corona-Krise zu bagatellisieren, führten allerdings die Bewegungen von Chören auf Online-Plattformen kaum zur Integration postperformativer Praktiken. Obgleich die Digitalisierungsskepsis etwas sank, wurde Distanzsingen allein als temporärer Ersatz geduldet (vgl. Godau 2024: 55). Die empirische Musikpädagogik schweigt nahezu vollständig zu digitalisierungsbedingten Gesangspraktiken oder unterliegt mitunter denselben Fehlschlüssen, die bereits im Zusammenhang mit DAWs genannt wurden. So werden synchrone Chorproben auf Konferenzplattformen wie *Zoom* mit asynchronen *Virtual Choirs* gleichgesetzt, wodurch die repetierte Überlegenheit des Präsenzsingens hinter die empirisch bestätigten Ergebnisse zurückfällt. Beispielsweise bleibt nämlich die Wahrnehmung sozialer Präsenz online wie offline nahezu identisch, wirken sich doch Distanz-Chöre positiv auf die individuelle Entwicklung der Mitglieder aus und ermöglichen die Partizipation von Menschen in (z.B. ruralen) entfernten Gegenden. Ergänzt wird dies durch naturalisierende Behauptungen, dass beim Singen keine zusätzlichen Hilfsmittel notwendig seien, was angesichts der beleuchteten postperformativen Praktiken eine falsche Einseitigkeit provoziert. Diese blendet nicht nur Effekte wie die internationale Vereinheitlichung der Opernstimme durch Tonaufnahmen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die Ästhetik des Popgesangs, der maßgeblich von Mikrofonen über Effekte bis hin zum Multitracking geprägt ist, oder *Vocaloide* wie *Hatsune Miku* usw. aus (vgl. Godau 2024: 56), sondern ignoriert die Existenz von Online-Chören und deren Relevanz für kulturelle Bildung.

Schlussendlich haben die letzten Jahre wenig nachhaltiges Interesse an postperformativen Musizierpraktiken in Bildungskontexten generiert. So

konstatiert Ahner, dass Digitalisierung nach Corona für musikpädagogische Institutionen noch immer mit dem »lebendigen Präsenzunterricht« und einer »Sehnsucht nach persönlicher Begegnung« (2024: 78) kontrastiere. Anstatt aus den Defiziten eine intensivere Betonung asynchroner Musizierformen in der musikalischen und musikpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung abzuleiten, forderten hierzulande Studien zur Hochschullehre unter Corona primär Entwicklungen zum latenzfreien Musizieren mit Online-Tools (vgl. Brunner et al. 2021: 13; Hammerich/Krämer 2021: 319). Anzunehmen ist, dass dieselbe normative Folie leitend war bei (1) der Initiierung des länderübergreifenden musik- und theaterpädagogischen Live-Projekts *MUSIANDRA* (vgl. Krebs 2023) sowie bei (2) der Erstellung einer im März 2024 veröffentlichten Broschüre der Hochschule für Musik Dresden *Und jetzt zus@mmen. Dein Einstieg ins Echtzeit-Musizieren über das Internet* (Vollprecht 2024). Beide Male wird synchrones Ensemblesmusizieren in Distanz mit den browserbasierten Softwares *FarPlay* bzw. *Jamulus* vorgestellt.

Bislang haben sich die Musikpädagogik und -vermittlung nur selten mit der grundsätzlichen Tendenz einer Herabsetzung postperformativer Praktiken zugunsten einer Naturalisierung des Live-Musizierens auseinandergesetzt. Zu den möglichen Begründungen zählen aber nicht nur Defizite digitaler Infrastrukturen und notwendiger Technologien in Kultureinrichtungen, sondern eine normative ästhetische Orientierung, die wie oben angedeutet akademisch stabilisiert wird. Daneben bildet Live-Musizieren den Kern ökonomischer Interessen einerseits der Live- und Festivalindustrie (vgl. Holt 2020) und andererseits der Technologieentwicklung, wo der Computer »von einem Hilfsmittel zur Notation und Komposition über virtuelle Studio- und flexible Produktionsumgebungen hin zu einem Instrument, das live gespielt werden kann« (Möllenkamp 2017: 59), transformierte.

Musikalische Bildung zwischen Demokratisierung und Vermarktung

Vor dem Hintergrund der bis hier vorgetragenen Aspekte zur musikpädagogischen Vermittlungspraxis bemisst sich der Mehrwert digitaler Musiktechnologien offensichtlich oft weit mehr daran, ob und inwiefern sie Live-Musizieren simulieren oder verbessern können. Dadurch werden ihre eigenständigen ästhetisch-kulturellen Potenziale ausgeblendet. Darüber hinaus scheint vor allem die Hoffnung einer Demokratisierung durch Niedrigschwelligkeit kompatibel mit Zielen Kultureller Bildung zu sein. Allerdings offenbart sich dabei

häufig eine unreflektierte Übernahme von Werbeversprechen, die sich kaum in informellen wie non-/formalen Kontexten bestätigen (vgl. Wernicke/Ahlers 2023: 71; Weidner et al. 2022). So wird vergleichbar mit der Live-Norm ein blinder Fleck produziert, der spezifische ästhetische Praktiken postdigitaler Musikkultur übersieht oder ablehnt.

Zur Rolle von Technologiekonzernen in der musikalischen Bildungslandschaft

Zunächst entspricht die Behauptung, ein kostenloses oder günstiges Produkt würde zugleich ein niederschwelliges Musikmachen für alle garantieren, einem kulturkapitalistischen *Labeling* im Vertrieb von (neuen) Musiktechnologien an Amateur_innen und Lai_innen (vgl. Wernicke/Ahlers 2023; Bell 2015: 133). Seit Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts binden (auch) Musiktechnologiekonzerne wie Apple und Ableton oder Plattformen wie aktuell *TikTok* den Vertrieb von Instrumenten bzw. Technologien an die Förderung je spezifischer Bildungsziele. Die dazugehörigen Education-Programme mit ihren zertifizierten Pädagog_innen oder pädagogischen Initiativen werden in der musikdidaktischen Literatur im deutschsprachigen Raum und fernab von Yamaha² verschwindend gering berücksichtigt, obgleich sie den Kanon musikpädagogischer/-didaktischer Ansätze, Konzepte und Konzeptionen längst ergänzen.

Apple richtet den Vertrieb von Computertechnologien seit den 1980ern auf die Freizeitkreativität der Nutzer_innen aus, indem Medienkonsum mit Bild-, Video- und Audibearbeitung kombiniert werden. Die *iLife*-Suite, einschließlich der DAW *GarageBand*, ist seit zwei Jahrzehnten auf Mac- und iOS-Geräten vorinstalliert. Dementsprechend wird die Apple-DAW mit der Überschrift »Wer tippen kann, kann auch spielen« als fast voraussetzungslos beworben und ist Teil des »Jede:r kann kreativ sein«³-Programms von Apple, das pädagogische Anregungen zum Songwriting und Podcasting bietet. Seit 2005 wird *GarageBand* in der internationalen Musikpädagogik genutzt, oft mit Appmusik gleichgesetzt und ist weit verbreitet in schulischen und kulturellen Projekten, vor allem durch die Dominanz von Apple-Produkten in Tablet-Klassen

2 Vgl. u.a. die Yamaha Music School: <https://usa.yamaha.com/education/yms/background/index.html> [04.01.2025].

3 Vgl. https://education.apple.com/learning-center/To20408A-de_EMEIA [08.09.2024].

(vgl. Godau 2022c). Zugeschrieben wird speziell dieser Apple-DAW eine zentrale Rolle in der kulturellen Demokratisierung durch Verwischen der Grenzen zwischen Lai_innen und Profis zugunsten einer Förderung von versierten, ernsthaft engagierten DIY-Musiker_innen, die als Amateur_innen nach professionellen Standards, aber oft ohne die infrastrukturelle Unterstützung oder die konventionellen Referenzen des Berufsstandes tätig sind (Prior 2018: 89). Die Kehrseite dieser Befreiung von Lernenden aus einer passiv rezipierenden Position durch die emanzipatorische Stärkung ihrer Entscheidungskraft und Handlungsfähigkeiten ist die Rückbindung der Subjekte an ökonomische Interessen. So verstärkt der Einsatz von Apple-Produkten in Projekten den Wunsch nach diesen Produkten und reproduziert andererseits Gender- und Kulturstereotype (vgl. Godau 2022c: 132 u. 139), indem beispielsweise Musikstile über die Bild-Icons mit Hautfarbe assoziiert oder das Klischee von männlichen Schlagzeugern reproduziert werden (vgl. Bell 2015: 58; Janßen 2022). Apple-Hardware (iPads) mit Apps aus dem iOS-Appstore und speziell *GarageBand* ist charakteristisch für eine Plattformisierung non-/formaler musikalischer Bildung.

Auch der Berliner Musiktechnologiekonzern Ableton verfolgt eine ähnliche Strategie. Im Rahmen seines Education-Programms werden Bildungsinstitutionen kostenlose Lizenzen der DAW *Ableton Live Intro* sowie ältere Versionen des MIDI-Controllers *Push 2* angeboten.⁴ Auf der Website gibt es eine Einführung in das loopbasierte Musikmachen, die es Nutzer_innen ohne Vorkenntnisse ermöglichen soll, browserbasiert die Grundlagen beim Musikmachen zu erlernen.⁵ Und seit 2015 können mittlerweile über 200 Soft-/Hardwareprodukte und Apps über den Programmcode *Ableton Link* synchronisiert werden, um gemeinsames Live-Improvisieren zu erleichtern.⁶ Laut firmenseitiger Produktwerbung ermögliche *Ableton Link* ein radikal demokratisiertes Musizieren ohne die technischen Hürden und Hierarchien (master vs. slave) der älteren MIDI-Technologie (vgl. Weidner et al. 2022). Ursprünglich als Werbemaßnahme initiiert, haben sich sogenannte *Link-Sessions* weltweit zu selbstläufigen Formaten informeller Musikpraxis in Clubs entwickelt (vgl. Weidner et al. 2023). Im Gegensatz zur firmenseitigen Werbung einer spontanen Mitbestimmung wird in der Ankündigung von *Link-Sessions* in lokalen *Facebook*-Gruppen jedoch Disziplin und Kontrolle

4 Vgl. <https://www.ableton.com/de/classroom/> [08.09.2024].

5 Vgl. <https://learningmusic.ableton.com/de/> [08.09.2024].

6 Vgl. <https://www.ableton.com/de/link/> [08.09.2024].

durch *Conductors* gefordert, die Tempo, Genre und Abmischung vorgeben (vgl. ebd.).

Schließlich basiert auch die Vermarktung der Short-Video-App *TikTok* zentral auf kreativem Alltagshandeln der User_innen, wobei der Konzern mehrere explizit pädagogische Initiativen (z.B. #edutok oder #eduWOW) hervorgebracht hat. Bisweilen wird *TikTok* eine Dezentralisierung der Musikindustrie und musikalischer Bildung zugestanden, da die Plattform es Amateur_innen ohne formale Musikexpertise oder Recording-Tools ermögliche, mit ihren Mobilgeräten Musik aufzunehmen, zu produzieren und zu verbreiten (vgl. Bermúdez 2023: 191). Hingegen würde das Potenzial eines sinnvollen sozialen Wandels und einer Förderung von Gerechtigkeit dadurch begrenzt, dass der Empfehlungsalgorithmus hauptsächlich anglophone Mainstream-Popmusik bevorzuge (vgl. Vizcaíno-Verdú 2024: 351f.) und dass »due to the audiovisual nature of the app, and the lack of sharing of pre-existing content [...] the users inevitably become the content« (Avdeeff 2021: 96).

Zum begrenzten Umgang mit den grenzenlosen Möglichkeiten digitaler Musiktechnologien

Gewarnt wurde insbesondere für die Arbeit mit iPads in der Musikpädagogik und Kulturellen Bildung vor einer naiven Übernahme werbesemantischer Heilsversprechen (vgl. Armstrong 2011; Godau 2022a: 139–144). So werden Musik-Apps nicht nur betitelt als die »new folk instrument[s]« (Jones 2013), sondern bisweilen überzeichnet als Höhepunkt einer technologischen Evolution, von Orff-Instrumenten über Abspielgeräte bis hin zu Keyboards und Smart-Devices, die eine zunehmend inklusivere, barrierefreiere und damit sozial gerechtere musikpädagogische Praxis ermöglichen (vgl. Godau 2022c: 133). Geknüpft daran ist die Hoffnung, dass alle Menschen unabhängig von ihren Vorerfahrungen und Fähigkeiten aktiv eigene und präferierte Musik machen könnten, was einen Wandel anstoßen würde vom »listening to music on-the-go to actively producing music on-the-go« (Thulin 2017: 74). Einen Höhepunkt hatte diese Entwicklung zwischen 2017 und 2021 mit diversen Forschungsprojekten wie beispielsweise MuBiTec und Be_Smart oder Praxisprojekten wie app2music oder iBand-Saar in informellen Freizeitkontexten, non-formalen Nachmittagsangeboten sowie in Inklusionskontexten, deren Schwerpunkt stets auf dem Musik-Erfinden lag.

Anstatt grenzenloser Möglichkeiten musikalischer Bildung verwirklicht sich in Appmusik-Projekten jedoch häufig ein überschaubares Spektrum kul-

tur-/musikpädagogischer Orientierungen. Beispielsweise trat beim Vergleich von Praxisprojekten, die Teilnehmende einer Weiterbildung zum Musikmachen mit Apps in der Kulturellen Bildung auf einem Blog veröffentlicht hatten, ein methodisch-didaktischer Standard hervor (vgl. Godau 2019). Die Musikangebote verfügten über ein Repertoire mit wenigen Apps (z.B. *Auxy* und *GarageBand*)⁷ und konzentrierten sich häufig auf *Fieldrecording* und *Sampling*. Dabei wurden die explorativen Lernprozesse der Adressat_innen mit Formulierungen wie *Ausprobieren*, *Austesten* oder *Tüfteln* beschrieben und zugleich als *Reisen* verstanden, auf der die Sounds einer Landschaft oder eines Gebäudes erkundet und aufgenommen wurden, um sie anschließend als Samples für Kompositionen, Tracks, Songs oder für improvisierte Klangcollagen zu verwenden. Insgesamt dominieren in non-/formalen Appmusik-Projekten oft Praktiken des *Soundscaping* unter Nutzung synthetisierter Umgebungsgeräusche als *Open-Source*-Referenz, sodass Gruppen auf *Klangsafari*⁸ gehen und die Umweltgeräusche in Musik transformieren (vgl. ebd.).

Auch in der informellen Appmusik-Praxis wiederholt sich diese Ästhetisierung der belebten und unbelebten Umgebung (vgl. Koszolko 2021; Eusterbrock et al. 2021a; McCullough 2023; Order 2016).⁹ In diesem »environmental sound approach« (Thulin 2017: 79) scheinen physischer Ort und Mobiltechnologie aufs Engste verbunden. Beispielsweise werden »Safe Places« (Eusterbrock et al. 2021a) als vertraute, kontrollierbare und störungsfreie, private Orte wie

-
- 7 Das ließe sich heute international um *Thumbjam* und *Koala* erweitern (vgl. z.B. Koszolko/Studley 2023; Petchauer et al. 2023); vgl. etwa: <https://musikland-niedersachsen.de/musikvermittlung/zu-gast-im-klassenzimmer/apps/umaterial/ausgabe-4-koala-sampler/> [08.09.2024]; <https://openmusic.academy/docs/EUva9jBJHfmgjnQkVu5H4/koala-sampler-musikunterricht> [08.09.2024]; <https://openmusic.academy/docs/EUva9jBJHfmgjnQkVu5H4/koala-sampler-musikunterricht> [08.09.2024].
- 8 Matthias Krebs und ich hatten im Jahr 2016 für die Education-Abteilung der Hamburger Elbphilharmonie das Konzept der Klangsafari entwickelt, vgl. <https://www.elbphilharmonie.de/de/mitmachen/kreativ-klangsafari/1040> [08.09.2024]. Aber auch an anderen Orten wird sich dieser Expeditionsmetapher bedient: vgl. <https://johannesvoit.de/klangsafari/> [08.09.2024]. Woher diese exotistische Metapher stammt, ist nicht ganz klar. Nahe liegt eine Verbindung zum *Soundhunting* und zu Naturexpeditionen mindestens seit den 1980ern. Das mit Aufnahmegeräten bewaffnete Jagen, Archivieren und Interpretieren von Klängen soll die akustische und visuelle Wahrnehmung schärfen (vgl. Leković 2021).
- 9 Siehe dazu das nächste Kapitel: Ubiquitäre Kreativität und Ludizität als Aspekte musikalischer Bildungspraxen im 21. Jahrhundert.

das heimische Studio oder die Wohnzimmercouch erlebt, bei denen sich Musiker_innen – nicht zuletzt mit Kopfhörern – *abkapseln* können. Daneben können öffentliche Stadtparks oder eine Promenade am Flussufer zu anregenden *Inspirationsorten* (vgl. ebd.) werden, sodass ein spontaner Einfall unwillkürlich durch die Gegebenheiten des Ortes erfolgt und Ideen vor Ort in die App übertragen werden (vgl. Eusterbrock et al. 2021b: 160–164). Dies führt mitunter so weit, dass begleitende Musikvideos inszeniert werden, »to showcase the location where the music was created, often mixing footage of the used mobile equipment with natural, outdoor settings« (Koszolko 2021: 183).

Dabei ist das Musikmachen und -lernen mit Apps häufig gekennzeichnet von einem spielerisch-explorativen Charakter, der als spontan und selbstzweckhaft erlebt wird. So bezeichnen Lernende aller Altersgruppen in informellen wie non-formalen Kontexten Apps alternierend als Spielzeug zum schnellen Vergnügen *en passant* oder als Instrument zum Musikmachen und erschließen sich Gestaltungsmöglichkeiten von Apps beim improvisierenden Herumprobieren auf einer »Spielwiese« (Eusterbrock et al. 2021b: 200; vgl. Godau 2017: 240).

Ubiquitäre Kreativität und Ludizität als Aspekte musikalischer Bildungspraxen im 21. Jahrhundert

Zu den historischen Wurzeln dieser Einbindung von natürlicher und urbaner Umgebung zählen die kreativ-forschenden Praktiken des *Sound Hunting* oder *Soundwalk*, wie es im *World Soundscape Project* unter der Leitung von R. Murray Schafer in Vancouver in den 1970er Jahren entwickelt wurde (vgl. McCartney 2014).¹⁰ Musikästhetisch gerahmt wird dies zudem durch Simon Order (2016), der Kreativität mit Mobiltechnologien wie iPads oder Laptops als Effekt eines Zusammenwirkens zwischen sensorischem Input und physischem Ort (z. B. eine U-Bahn, ein Hotelzimmer, ein Strand etc.) betrachtet, sodass musikalisches Schaffen in einem Grenzbereich zwischen geografischem und virtuellem Raum geschieht (vgl. ebd.; McCullough 2023: 24f.). Aber auch der explorativ-kreative Lernmodus ist über Musik-Apps hinaus anschlussfähig in der Deutung als ästhetisch-experimentelle Haltung beim postdigitalen Musikmachen, infolge derer spielerisches Erkunden und Affiziert-Werden im

10 Andere Bezugspunkte ließen sich auch in der Fieldrecording-Szene, bei John Cage, im Sounddesign usw. oder in der Auditiven Wahrnehmungserziehung sowie in klangbasierten Ansätzen in der Musikpädagogik finden (vgl. Veloso/Foletto 2025).

Vordergrund stehen (vgl. Donner/Jörissen 2022: 245). Insgesamt prägen in postdigitaler (Musik-)Kultur Exploration und Verspieltheit (*playfulness*) ganz wesentlich einen Bezug zur Welt, »that puts pleasure, exploration, and human agency at the forefront« (Sicart 2020: 2085). Der epistemische Wert eines ludisch-ästhetischen Zugangs zu Digitaltechnologien drückt sich darin aus, dass User_innen die Regeln der jeweiligen Technologien autotelisch, fernab von Produktivität erkunden und sich dabei (implizit) im Modus ästhetischer Vergnügung die über das Design vermittelten Praktiken aneignen (vgl. Sicart 2020: 2094). Lernen entspricht dabei »no longer a matter of mastery [...] but rather is rooted in play: to play with the interface; to play with the affordances and constraints of the software« (Hodgson 2019: 131f.).

Gerade die Hyperludizität von Touchscreen-Devices ist Konsequenz eines Trends im Design von Digitaltechnologien, der sich seit Beginn des Millenniums vom Paradigma des »Interfaces als unsichtbares Werkzeug« (Godau 2022b: 106) zur Erledigung dezidierter Aufgaben zum »Interface als Event« (ebd.) wandelte. Ergänzt wird das durch niedliche, bunte, lustige usw. Erscheinungsbilder und Funktionsweisen von Software¹¹, Apps oder Plattformen. Beispielsweise richtet sich das Design von *TikTok* auf ein kreativ-spielerisches Loslegen. Dieses vergegenständlicht sich nicht nur im mittig platzierten Record-Button, »[that] makes it more natural for users to record and post videos than to find people to follow or comment on videos« (Bhandari/Bimo 2022: o.S.), sondern ebenfalls in der Vielzahl ludischer Features wie Gifs, Emojis, Stimmefekte, Gaming-Elementen oder der häufigen Ausrichtung von Videos auf Slapstick-Comedy, Memes oder absurden Humor (vgl. Godau 2024).

Zur Ambivalenz musikalischer Bildung für Kinder aller Altersgruppen

Im wissenschaftlichen Diskurs ist diese Ludizität eingelassen in ein Spannungsfeld eines befreienden bis kindischen Spielerischen. Die Adressierung von »children of all ages« [Hervorhebung im Original]« (Bunz 2015: 191) bewegt sich auf einer dünnen Linie zwischen Freude, *Wellbeing*, Leistungssteigerung, partizipatorischer *Agency* oder *Empowerment* einerseits und Stress, Beschleu-

11 Zu denken wäre bereits an Karl Klammer, die Cartoon-Büroklammer, die durch Sprechblasen den Nutzer_innen von Microsoft Office (Versionen 97–2003) Unterstützung anbot.

nigung, Verdummung, kapitalistischer Unterwerfung und Manipulation andererseits (vgl. z.B. Bunz 2015; Godau 2022c; Krebs 2021).

In musikpädagogischen Kontexten werden nicht selten Digitaltechnologien, vor allem Musik-Apps und -Games¹² als Spielzeug herabgewürdigt (vgl. Claussen 2021: 65; Havre et al. 2019: 25; Kang 2018: 288; Krebs 2021: 228; McCullough 2023: 122; Hardjowirogo 2023: 104f.). Beispielsweise werfen Musikpädagog_innen dem Gitarren(-lern)-Computerspiel *Rocksmith* vor, dass »the game makes learning almost too easy« (Havre et al. 2019: 25), wodurch die Anstrengungen des Erlernens eines richtigen Instruments konterkariert würden (ebd.; vgl. auch Claussen 2021: 65). Daneben heben offenbar digitalisierungsskeptische Musikschullehrkräfte das Ablenkungs- und Suchtrisiko der als »Technikspielerei[en]« (Krebs 2021: 228) disqualifizierten Tools hervor, wodurch Unterricht gestört, Lernen verhindert und künstlerische Ausbildung bedroht würde, wohingegen Befürworter_innen das Motivationspotenzial betonen, sodass Niederschwelligkeit und Spielfreude Formen der Belohnung darstellen würden (vgl. ebd.: 227f.).

Dass Bildungsinstitutionen ludisch-exploratives Musikhören nicht unreflektiert übernehmen dürfen, wird auch im Risiko einer Aufrechterhaltung maskuliner Regimes deutlich. Beispielsweise sei die im Design von Musik-Apps angelegte Anbahnung fehlerfrei erfolgreicher Vergnügung Ausdruck einer westlich geprägten hegemonialen Maskulinität, nach der Beherrschung und Kontrolle über ein Instrument von zentraler Bedeutung seien (vgl. Simon 2020: 69). Für die bildungspolitische Debatte um Digitalisierung in England zeichnete Victoria Armstrong (2011) nach, wie eine technologieinduzierte Demokratisierung proklamiert wurde, während sich im Musikunterricht mit DAWs eine hegemoniale Maskulinität fortsetze. Dabei bediene die pädagogische Leitlinie des Musik-Erfindens die informellen Freizeitpraktiken der Jungen mit Videospiele und fördere zugleich bei Pädagog_innen einen explorativen Lernansatz des »doodling«, »have a go and see« oder »press and find out«, womit sich Mädchen kaum wohl fühlten (ebd.: 45ff.). Daneben wurde für Musiktechnologien in Hochschulkontexten gemutmaßt, diese seien »musical toys for boys« (Born/Devine 2015: 146). Ähnlich unkritisch dürften ludische (analoge) Mobiltechnologien wie die bunten Boomwhackers oder Ukulelen

12 Ein Beispiel für ein Musikhören-Game ist *Drum-Revolution*, bei dem ein Elektroschlagzeug als Controller an den Computer angeschlossen wird und Spieler_innen in einem *Jump-and-Run*-Spiel Drumbeats lernen sollen, vgl. <https://drum-revolution.com> [04.01.2025].

betrachtet werden, die als niedlich, kindisch und feminin gelten (vgl. Winston 2022: 225).

Fazit

Im Vorangegangenen wurde vor dem Horizont des kulturellen Status der Postdigitalität einerseits der Fokus auf postperformative Praxen und andererseits die Ambivalenz musikalischer Demokratisierung durch niederschwellige Technologien gelegt. Kritisch betrachtet wurde die institutionalisierte Live-Norm, die synchrone, physisch-kopräsente Musizierpraktiken priorisiert und asynchrone Musikpraxen als minderwertig abstuft. Diese Norm behindert eine Offenheit für postperformative Kunstformen und birgt das Risiko, Zielgruppen und Musikkulturen auszuschließen. Gleichzeitig bieten digitale Technologien wie DAWs und Musik-Apps neue, niederschwellige Formen musikalischer Teilhabe, die jedoch eng mit den kommerziellen Interessen der Technologiekonzerne verknüpft sind.

Mit der Priorisierung ästhetischer Erfahrung in physischer Kopräsenz sticht ein konservatives Gewicht auf traditionelle Gemeinschaftsformen heraus, die für eine Auseinandersetzung mit Musik der letzten knapp 150 Jahre eben nur begrenzt vollständig ist. Zugunsten einer Naturalisierung der körperlich nahen Versammlung von Personen als einzig lebendige Erfahrung, werden asynchrone Beziehungsformen wie Brieffreundschaft, Fernbeziehung, Online-Communitys, Messenger-Gruppen oder parasoziale Beziehungen usw. für non-/formale musikalisch-kulturelle Vermittlungskontexte tendenziell disqualifiziert.

Kritik geübt hatte ich einerseits an einer Weiterführung von Werbesemantiken in Bildungsprojekten, die Musiktechnologien als Universaltechnologien hervorheben, wodurch die Konturierung eines ludisch-explorativen Musiklernehmens beim Musikerfinden und beim *Soundscaping* übersehen wird. Andererseits zeigt sich sowohl in der pauschalen Ablehnung ludischer Designs und den daran anknüpfenden spielerisch-explorativen Lernformen von Musikpädagog_innen als auch in der unkommentierten Weiterführung von Werbung im Fach, dass es eine intensivere Beschäftigung mit der Aufgabe der non-/formalen Bildung im 21. Jahrhundert bedarf. Im Kontrast zu rhetorischen Übertreibungen musikalischer Kulturprojekte oder bewahrpädagogischen Ängsten eröffnet Musik mit Apps weniger unendlich neue Erfahrungsräume oder Ab-

gründe als vielmehr klar konturierte Formen musikalischer Bildung unter den Bedingungen der Postdigitalität.

Zusammenfassend plädiere ich für eine stärkere Berücksichtigung aktueller Musikpraxen unter postdigitalen Bedingungen in der Musikpädagogik und der Musikvermittlung. Dies erfordert zum einen die Befreiung postperformativer Praktiken aus einer Überblendung von traditionellen Normen durch institutionalisierte Bildung. Zum anderen muss Werbeversprechen von Musiktechnologien noch kritischer begegnet werden, indem realistische Erwartungen an digitale Musikpraktiken angesichts der umfangreichen empirischen Ergebnisse gelegt werden. Dadurch kann es gelingen, gewandelte Musikaltitätskonzepte und Musizierformen stärker in Vermittlungs- und Forschungsprojekte zur Kulturellen Bildung zu integrieren.

Literatur

- Ahlers, Michael/Godau, Marc (2019): Digitalisierung – Musik – Unterricht. Rahmen, Theorien und Projekte, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Jg. 82(2), S. 4.
- Ahner, Philipp (2024): Musizieren im Corona- und Post-Corona-Modus: Digitalität, Digitalisierung und Homeschooling in musizierpraktischen Perspektiven, in: Christoph Stange/Stefan Zöllner-Dressler (Hg.), *Denkkulturen in der Musiklehrerinnenbildung*, Münster/New York: Waxmann, S. 77–86.
- Armstrong, Victoria (2011): *Technology and the Gendering of Music Education*, Burlington: Ashgate.
- Avdeeff, Melissa K. (2021): TikTok, Twitter, and Platform-Specific Technocultural Discourse in Response to Taylor Swift's LGBTQ+ Allyship in ›You Need to Calm Down‹, in: *Contemporary Music Review*, Jg. 40(1), S. 78.
- Bell, Adam Patrick (2015): DAW democracy? The dearth of diversity in ›Playing the Studio‹, in: *Journal of Music, Technology & Education*, Jg. 8(2), S. 129.
- Bermúdez, Juan (2023): Performing Beyond the Platform: Experiencing Musicking on and Through YouTube, Tik Tok and Instagram, in: Holly Rogers/Joana Freitas/João Francisco Porfírio (Hg.), *Remediating Sound: Repeatable Culture, YouTube and Music*, 2. Aufl., New York: Bloomsbury Academic, S. 187–201.
- Bhandari, Aparajita/Bimo, Sara (2022): Why's Everyone on TikTok Now? The Algorithmized Self and the Future of Self-Making on Social Media, in: So-

- cial Media + Society*, Jg. 8(1), S. 1, [online] <https://doi.org/10.1177/20563051221086241> [25.10.2024].
- Bolter, Jay David/Grusin, Richard (1999): *Remediation: Understanding new media*, Cambridge: MIT Press.
- Bonini, Tiziano/Magaudda, Paolo (2024): *Platformed! How Streaming, Algorithms and Artificial Intelligence are Shaping Music Cultures*, London: Palgrave Macmillan.
- Born, Georgina/Devine, Kyle (2015): Music technology, gender, and class: Digitization, educational and social change in Britain, in: *Twentieth-Century Music*, Jg. 12(2), S. 135.
- Brunner, Georg/Schellberg, Gabriele/Weyrauch, Ilona/Bernhofer, Andreas/Mommartz, Sabine (2021): Musik(pädagogik) digital unterrichten an Universitäten, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Jg. 92(4), S. 1.
- Bunz, Mercedes (2015): School Will Never End: On Infantilization in Digital Environments – Amplifying Empowerment or Propagating Stupidity?, in: David M. Berry/Michael Dieter (Hg.), *Postdigital Aesthetics*, London: Palgrave Macmillan, S. 191–202.
- Cascone, Kim (2000): The Aesthetics of Failure: ›Post-digital‹ Tendencies in Contemporary Computer Music, in: *Computer Music Journal*, Jg. 24(4), S. 12.
- Claussen, Jan Torge (2021): *Musik als Videospiel. Guitar Games in der digitalen Musikvermittlung*, Hildesheim: Olms.
- Cramer, Florian (2015): What Is ›Post-digital‹?, in: David M. Berry/Michael Dieter (Hg.), *Postdigital Aesthetics*, London: Palgrave Macmillan, S. 12–26, [online] https://doi.org/10.1057/9781137437204_2 [25.10.2024].
- Deuze, Mark (2006): Participation, remediation, bricolage: Considering principal components of a digital culture, in: *The Information Society*, Jg. 22(2), S. 63.
- Donner, Martin/Jörissen, Benjamin (2022): Digitale Designs und ästhetische Praxis: Biografische, situative und produktionsorientierte Haltungen junger Menschen im Umgang mit materiell-digitalen MusikmachDingen, in: Michael Ahlers/Benjamin Jörissen/Martin Donner/Carsten Wernicke (Hg.), *MusikmachDinge im Kontext: Forschungszugänge zur Soziomaterialität von Musiktechnologie*, Hildesheim: Olms, S. 231–264.
- Eusterbrock, Linus/Godau, Marc/Haenisch, Matthias/Krebs, Matthias/Rolle, Christian (2021a): Von ›inspirierenden Orten‹ und ›Safe Places‹: Die ästhetische Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis, in: Johannes Haselhorn/Oliver Kautny/Friedrich Platz (Hg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention*, Münster/New York: Waxmann, S. 155–173,

- [online] https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24337/pdf/Eusterbrock_et_al_2021_Von_inspirierenden_Orten.pdf [25.10.2024].
- Eusterbrock, Linus/Godau, Marc/Haenisch, Matthias/Rolle, Christian (2021b): Spielwiese und Spielzeug: Ludische Qualitäten ästhetischer Erfahrung in der Appmusikpraxis, in: Valerie Krupp/Anne Niessen/Verena Weidner (Hg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung*, Münster: Waxmann, S. 199–216.
- Eusterbrock, Linus/Weber, Julia (2024): Kreative Handlungsmacht und die Erfahrung von Autor*innenschaft. Schulische und außerschulische digitale Musikproduktion im Vergleich, in: Daniela Neuhaus/Helmke Jan Keden (Hg.), *Musik-Digitalisierung-Bildung*, München: kopaed, S. 61–76, [online] https://www.pedocs.de/volltexte/2024/30729/pdf/Eusterbrock_Weber_2024_Kreative_Handlungsmacht.pdf [24.10.2024].
- Evison, Fiona (2023): Musical engagement at any cost? Community music leaders' embrace of technology-enabled music-making during the COVID-19 pandemic, in: *Journal of Popular Music Education*, Vol. 7, [online] https://doi.org/10.1386/jpme_00109_1 [24.10.2024].
- Fischer, Georg (2020): *Sampling in der Musikproduktion. Das Spannungsfeld zwischen Urheberrecht und Kreativität*, Marburg: BÜchner.
- Godau, Marc (2017): Apps in der musikpädagogischen Praxis. Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen Technologien im schulischen Nachmittagsbereich, in: Alexander Cvetko/Christian Rolle (Hg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*, Münster: Waxmann, S. 237–250.
- Godau, Marc (2019): Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung: Musik-/kulturopädagogische Semantiken in Blogartikeln von Teilnehmenden einer Weiterbildung für Musiker*innen, in: Joachim Ludwig/Helmut Ittner (Hg.), *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln*, Wiesbaden: Springer VS, S. 171–197.
- Godau, Marc (2022a): Hacking Music Education. Über das Potenzial einer Kulturtechnik des Digitalzeitalters für musikpädagogisches Denken und Handeln, in: *Üben & Musizieren*, 2022(2), S. 52.
- Godau, Marc (2022b): Touch-Screen-Music. Eine postphänomenologische Perspektive auf musikalische Lern- und Bildungspraxis mit Apps, in: Michael Ahlers/Benjamin Jörissen/Martin Donner/Carsten Wernicke (Hg.), *Musik-machDinge im Kontext. Forschungszugänge zur Soziomaterialität von Musiktechnologie*, Hildesheim: Olms, S. 89–121.

- Godau, Marc (2022c): Digitale Medientechnologien und Inklusion. Eine inklusive Musikpädagogik ohne Devices?, in: Heinrich Klingmann/Katharina Schilling-Sandvoß (Hg.), *Musikunterricht und Inklusion*, Esslingen: Helbling, S. 167–182.
- Godau, Marc (2024): Singen auf TikTok und Co. Sind Gesangspraktiken in (post)digitaler Kultur (k)ein Thema für die Musikpädagogik?, in: Michael Fuchs (Hg.), *Stimme, Medien, Umwelt. Kinder- und Jugendstimme*, Berlin: Logos, S. 53–81.
- Godau, Marc/Gosmann, Phillip (2024): Liveness-Norm in der Musikpädagogik – warum die Orientierung an Live-Musik kulturelle Vielfalt und Digitalisierung verhindert, in: *Seminar*, Jg. 30(1), S. 76, [online] <https://www.wbv.de/shop/Journals-und-Periodika/Seminar/> [25.10.2024].
- Haenisch, Matthias/Godau, Marc/Barreiro, Julia/Maxelon, Dominik/Neuhaus, Timo (2023): Die Plattformisierung des Songwritings. Musik erfinden unter Bedingungen des short video turn am Beispiel von TikTok, in: Michael Göllner/Johann Honnens/Valerie Krupp/Lina Oravec/Silke Schmid (Hg.), 44. *Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*, Münster/New York: Waxmann, S. 305–321.
- Hammerich, Helen/Krämer, Oliver (2021): »Online ist besser als Ausfall, Präsenz ist das Beste«: Einstellungen von Lehrenden und Studierenden an Musikhochschulen zur Online-Lehre in der Corona-Krise, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Nr. 40, S. 305.
- Hardjowirogo, Sarah-Indriyati (2023): »Instrumentalität«: Der Begriff des Musikinstruments zwischen Klangerzeuger, Kultgerät und Körper-Technik, Baden-Baden: Olms, [online] <https://doi.org/10.18442/mmd-7> [25.10.2024].
- Harkins, Paul/Prior, Nick (2022): (Dis)locating Democratization: Music Technologies in Practice, in: *Popular Music and Society*, Jg. 45(1), S. 84, [online] <https://doi.org/10.1080/03007766.2021.1984023> [25.10.2024].
- Havre, Sigrid Jordal/Väkevä, Lauri/Christophersen, Catharina R./Haugland, Egil (2019): Playing to learn or learning to play? Playing Rocksmith to learn electric guitar and bass in Nordic music teacher education, in: *British Journal of Music Education*, Jg. 36(1), S. 21, [online] <https://doi.org/10.1017/S026505171800027X> [25.10.2024].
- Hodgson, Justin (2019): *Post-Digital Rhetoric and the New Aesthetic*, Columbus: Ohio State University Press.
- Holt, Fabian (2020): *Everyone Loves Live Music. A Theory of Performance Institutions*, Chicago: The University of Chicago Press.

- Huovinen, Erkki/Rautanen, Heli (2020). Interaction affordances in traditional instruments and tablet computers: A study of children's musical group creativity, in: *Research Studies in Music Education*, Jg. 42(1), S. 94.
- Jandrić, Petar (2023): Postdigital, in: Petar Jandrić (Hg.), *Encyclopedia of Postdigital Science and Education*, Cham: Springer, S. 1–5, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4_23-1 [25.10.2024].
- Janßen, Rena (2022): GarageBand – Analysen von Genderstereotypen, in: Timo Beckmann/Timo Ehmke/Michal Besser (Hg.), *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 105–119, [online] <https://doi.org/10.25656/01:24798> [05.06.2025].
- Jones, Steve (2013): The Mobile Device: A new folk instrument?, in: *Organised Sound*, Jg. 18(3), S. 299.
- Kang, Sangmi (2018): Motivation and Preference for Acoustic or Tablet-Based Musical Instruments: Comparing Guitars and Gayageums, in: *Journal of Research in Music Education*, Jg. 66(3), S. 278.
- Kattenbeck, Chris (2022): *Beats. Bauen. Lernen. Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking*, Münster: Waxmann.
- Keuchel, Susanne (2022): »Das Konzertpublikum von morgen«: Herausforderungen des postglobalen und postdigitalen Zeitalters, in: Irena Müller-Brozović/Barbara Balba Weber (Hg.), *Das Konzertpublikum der Zukunft: Forschungsperspektiven, Praxisreflexionen und Verortungen im Spannungsfeld einer sich verändernden Gesellschaft*, Bielefeld: transcript, S. 21–40, [online] <https://doi.org/10.1515/9783839452769-004> [25.10.2024].
- Klein, Kristin (2019): Ästhetische Dimensionen digital vernetzter Kunst: Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität, [online] <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-dimensione-n-digital-vernetzter-kunst-forschungsperspektiven-anschluss-den-o> [25.10.2024].
- Knigge, Jens/Fiedler, Daniel (2023): Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien. Kompetenzentwicklung und Kompetenzstrukturen, in: Benjamin Jörissen/Stephan Kröner/Lisa Birnbaum/Franz Krämer/Friederike Schmiedl (Hg.), *Digitalisierung in der kulturellen Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven für ein Feld im Aufbruch*, München: kopaed, S. 43–46.
- Koszolko, Martin K. (2021): Performative Storytelling: The Model of Setting-Based Mobile Music Creation, in: Max Schleser/Xiaoge Xu (Hg.), *Mobile*

- Storytelling in an Age of Smartphones*, Cham: Palgrave Macmillan, S. 173–190, [online] <https://doi.org/10.1007/978-3-030-87247-2> [25.10.2024].
- Koszolko, Martin K./Studley, Thomas (2023): From Site-Specific Sampling to Gamification: An exploration of performative engagement with the environment, in: *Organised Sound*, Jg. 28(3), S. 338.
- Krebs, Matthias (2021): De-/Legitimation von digitalen Technologien im Gesangs- und Instrumentalunterricht an Musikschulen: Eine Untersuchung zum ablehnenden und befürwortenden Sprechen von Musikschullehrkräften über den unterrichtlichen Einsatz digitaler Technologien, in: Valerie Krupp/Anne Niessen/Verena Weidner (Hg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung*, Münster: Waxmann, S. 217–235.
- Krebs, Matthias (2023): International vernetzt musizieren: Potenziale transnationaler Projekte am Beispiel des Kulturprojekts MUSIANDRA, in: *Üben & Musizieren*, 2023(5), S. 43.
- Leković, Biljana (2021): The Tuning of the World in the 20th and 21st Century: Discourses on Sound and Ecology, in: *Art + Media: Journal of Art & Media Studies*, Nr. 25, S. 13.
- Lyda, Robert L. (2014): *A Comparison of Music Compositional Process and Product of Two Groups of Secondary Students: Using Only Acoustic Instruments Versus Using Acoustic Instruments and iPads*, Auburn: Auburn University, [online] <https://etd.auburn.edu/handle/10415/4426> [25.10.2024].
- McCartney, Andra (2014): Soundwalking: Creating moving environmental sound narratives, in: Sumanth Gopinath/Jason Stanyek, *The Oxford Handbook of Mobile Music Studies*, Oxford: Oxford Academic, S. 212.
- McCullough, Craig Malcolm (2023): *Sound mobility: Smartphones and tablets as ubiquitous polymedia music production studios*, Dissertation, Brisbane: Queensland University of Technology.
- Mönig, Marc (2019): Wenn das gesellschaftlich Faktische zum pädagogisch Wünschenswerten erhoben wird. Gedanken zum Lernen mit digitalen Medien im Musikunterricht, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Jg. 82(2), S. 22.
- Möllenkamp, Andreas (2017): Der Computer als Musikinstrument. Musiksoftware und Musikpraxis im Wandel, in: Conny Restle/Benedikt Brilmayer/Sarah-Indriyati Hardjowirogo (Hg.), *Good Vibrations. Eine Geschichte der elektronischen Musikinstrumente*, Berlin: Deutscher Kunstverlag, S. 55–59.
- Order, Simon (2016): The liminal music studio: Between the geographical and the virtual, in: *Critical Arts*, Jg. 30(3), S. 428, [online] <https://doi.org/10.1080/02560046.2016.1205331> [25.10.2024].

- Petchauer, Emeri/Harvey, Tia/Ybarra, Rolando (2023): Sonic play: on the B-side of literacy and songwriting, in: *English Teaching: Practice & Critique*, Jg. 22(4), S. 462, [online] <https://doi.org/10.1108/ETPC-08-2023-0091> [25.10.2024].
- Polak, Nick/Schaap, Julian (2024): Write, record, optimize? How musicians reflect on music optimization strategies in the creative production process, in: *New Media & Society*, Jg. 27(8), S. 1, [online] <https://doi.org/10.1177/1461448241243095> [25.10.2024].
- Prior, Nick (2018): *Popular Music, Digital Technology and Society*, London: SAGE Publications.
- Schaubrich, Josef (2024): *Live spielen. Liveness in Performances elektronischer Tanzmusik*, Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Sicart, Miguel A. (2020): Playing software: the role of the ludic in the software society, in: *Information, Communication & Society*, Jg. 23(14), S. 2081, [online] <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1764078> [25.10.2024].
- Simon, Victoria (2020): Guided by Delight: Music Apps and the Politics of User Interface Design in the iOS Platform, in: *Television & New Media*, Jg. 21(1), S. 60, [online] <https://doi.org/10.1177/1527476418794634> [25.10.2024].
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*, Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2018): Die Kultur der Digitalität und die Kulturpolitik, in: *Kulturpolitische Mitteilungen*, Nr. 160, I/2018, S. 44, [online] https://www.kupoge.de/kumi/pdf/kumi160/kumi160_044-046.pdf [25.10.2024].
- Thibeault, Matthew D. (2012): Ubiquitous Music Learning in a Postperformance World, in: *Teachers College Record*, Jg. 114(13), S. 196.
- Thulin, Samuel (2017): Situated Composition in Emerging Mobile Sound Production Technologies and Practices, in: *Organised Sound*, Jg. 22(1), S. 73.
- Tobias, Evan S. (2012): Hybrid spaces and hyphenated musicians: secondary students' musical engagement in a songwriting and technology course, in: *Music Education Research*, Jg. 14(3), S. 329.
- Turino, Thomas (2016): Music, social change, and alternative forms of citizenship, in: David J. Elliott/Marissa Silverman/Wayne D. Bowman (Hg.), *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*, New York: Oxford Academic, S. 297–312.
- Veloso, Ana Luísa/Foletto, Clarissa (2025): Introducing a Sound-based Music Education in early childhood: the role of sonic and musical tools in the development of teleomusicality, in: *Music Education Research*, Jg. 27(1), S. 1, [online] <https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2447239> [05.06.2025].
- Vizcaíno-Verdú, Arantxa (2024): Decolonising the music on TikTok: »Let's duet!«, in: *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Com-*

- munication, Jg. 15(1), S. 341, [online] <https://www.doi.org/10.14198/MEDCO M.24949> [25.10.2024].
- Vollprecht, Anselm (2024): *Und jetzt zus@mmen. Dein Einstieg ins Echtzeit-Musizieren über das Internet*, Dresden: Hochschule für Musik Carl Maria von Weber, [online] <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-898851> [25.10.2024].
- Weidner, Verena/Haenisch, Matthias/Stenzel, Maurice/Godau, Marc (2022): Adressierungspraktiken in der Ableton Link-Community. Ein (cyber-)ethnographischer Zugang, in: Benjamin Jörissen/Michael Ahlers (Hg.), *Musikalische Interfaces*, Hildesheim: Olms, S. 191–210.
- Weidner, Verena/Godau, Marc/Haenisch, Matthias/Stenzel, Maurice (2023): Musikalische Bildung in postdigitalen Gemeinschaften, in: Benjamin Jörissen/Stephan Kröner/Lisa Birnbaum/Franz Krämer/Friederike Schmiedl (Hg.), *Digitalisierung in der kulturellen Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven für ein Feld im Aufbruch*, München: kopaed, S. 47–50.
- Wernicke, Carsten/Ahlers, Michael (2023): Zwischen Modularer Konstitution und Niedrigschwelligkeitsmythos. Musik-Interfaces als Medien der Demokratisierung?, in: Iwan Pasuchin/Martin Losert (Hg.), *Musik UND Medien | Musik ALS Medium: Interdisziplinäre Zugänge zu einem kontroversen Thema*, Wien/Münster: LIT, S. 57–75.
- Winston, Emma (2022): *Everyone is Musical: A Contemporary Ethnography of ›Third-Wave‹ Ukulele Musicking, Online and Offline*, London: Goldsmiths, University of London, [online] <https://research.gold.ac.uk/id/eprint/31974/> [24.10.2024].

Postdigitale Atmosphären

Inszenierte analog-digitale Erlebensräume in künstlerischen Produktionen

Cornelia Wild

Atmosphäre als ästhetischer Grundbegriff gewann seit den 1990er Jahren in mannigfaltigen Forschungskontexten und Praxisfeldern an Bedeutung (vgl. Wild 2025a: 34ff.). Als emotionale Erlebnisform und grundlegende Wahrnehmungseinstellung rückt mit ihr das räumlich-leibliche Spüren in den Vordergrund. Anknüpfend an die theoretisch-empirische Studie *Atmosphäre komponieren. Spüren und Erleben in neuen Konzertformaten* (Wild 2025a) wird im vorliegenden Beitrag untersucht, wie sich das ästhetische Gefüge der Atmosphäre in einer von Digitalisierung und Digitalität geprägten Kultur verhält, in der künstlerische Konzepte von digitalen Technologien mitgeprägt und Räume medial erzeugt, hybridisiert oder überlagert werden.

Zunächst wird Atmosphäre als phänomenologisch-anthropologischer Bezugsrahmen und als Gestaltungsspielraum künstlerisch-konzeptioneller Arbeit vorgestellt, sodann im Kontext der Postdigitalität verortet und zu Erfahrungen in Beziehung gesetzt, die erst durch den bewussten Einsatz digitaler Technologien in künstlerischen Kontexten möglich werden. Der Fokus wird dabei auf ästhetische Komponenten gelegt, die in der Postdigitalität bezogen auf atmosphärische Grundbedingungen Bedeutung erlangen. Mit der Betrachtung inszenierter Erlebensräume in aktuellen künstlerischen Produktionen wird anschließend ein Überblick über die (An-)Ordnungen und Ausprägungen postdigitaler Atmosphären gegeben, die durch digitale Technologien heute erzeugt werden.

Atmosphäre als Erlebensform und ästhetischer Grundbegriff

Das Erfahrungswissen über Atmosphäre ist groß und allgegenwärtig. Menschen verständigen sich wie selbstverständlich über Atmosphären, so etwa über die Atmosphäre eines Raums, einer Landschaft, eines Gesprächs, über eine Unterrichtsatmosphäre oder die Atmosphäre einer Veranstaltung. Der kommunikative Austausch zielt dabei auf die wahrgenommene *Färbung* einer Situation, auf Räume, die in besonderer Weise *gestimmt* sind, emotional erlebt und leiblich gespürt werden, »indem man affektiv von ihnen betroffen ist« (Böhme 2001: 46). Dieses unmittelbare leibliche Erleben kann als grundlegende synästhetische Wahrnehmungsform der Atmosphäre, als atmosphärisches Spüren bezeichnet werden und ist gekennzeichnet durch die Einheit der Sinneswahrnehmungen (vgl. Merleau-Ponty 1966: 264; Wild 2025a: 50). Es stellt sich im Moment des Zusammentreffens von Person und situativem Umraum ein (vgl. ebd.: 69). Als »gemeinsame Wirklichkeit des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen« (Böhme 2013a: 34) konstituiert sich Atmosphäre dabei als Zwischenphänomen, das aus der »Beziehung von Umgebungsqualitäten und menschlichem Befinden« (ebd.: 22f.) erwächst. Ausdrucksqualitäten der umgebenden Elemente verleihen der Atmosphäre einen gegenwärtigen Charakter und werden in der individuellen Wahrnehmung als Gesamtphänomen erlebt und zugleich ko-konstituiert. Der *gestimmte* Raum wird in leiblicher Resonanz erfahren und ebenso durch die Stimmungen und Voreinstellungen der wahrnehmenden Person geprägt (vgl. Wild 2025a: 71). Als Wahrnehmungseinstellung liegt der Atmosphäre ein enaktives Verständnis zugrunde: Das relationale Aufeinander-bezogen-Sein von Mensch und Welt, *Leibraum* und *Umraum*, situativem Erscheinen und sinnlich-emotionalem Erleben wird mit der Atmosphäre zu einem eigenen Bedeutungsraum. Wahrnehmung wird darin »nicht als Umwandlung äußerer Reize in ein inneres Modell verstanden, sondern als sensomotorische Erschließung der Umwelt. Nicht das Gegenüber von Welt und wahrnehmender Person, sondern das Handeln und Mit-der-Welt-verwoben-Sein sind maßgeblich« (ebd.: 50).

Mit der Atmosphäre als Bezugsrahmen wird individuelles Befinden und unräumliches Wirken in *einem* theoretischen und semantischen Rahmen verhandelbar. Eine Subjekt-Objekt-Dichotomie, die den vorherrschenden ästhetischen Theorien des 20. Jahrhunderts zugrunde liegt und eine Trennung von Subjekt und Werk formuliert, ist damit obsolet, ebenso die Unterscheidung von Produktions- und Rezeptionsästhetik. Diesem Umstand hat Gernot Böhme in seiner *Aisthetik* (2001) Rechnung getragen. Für diese Ästhetik, die

er als Wahrnehmungslehre beschreibt, lassen sich zwei Grundsätze formulieren: Zum einen ist in dieser Ästhetik Wahrnehmung als Weise leiblicher Anwesenheit zu entwickeln, zum anderen ist die affektive Betroffenheit durch den Gegenstand der Wahrnehmung zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 48). Die individuelle menschliche Komponente, das Spüren und Erleben, die affektive Betroffenheit, erhält einen eigenen Stellenwert in diesem ästhetischen Konzept:

»Ästhetik muss auch der Frage nachgehen, *wie es dem wahrnehmenden Menschen in der Wahrnehmung geht* [Hervorhebung im Original]. Sie muß sich also kümmern um die Freude, die er dabei erfahren mag, oder auch den Schrecken; um die Affektion, die ihn zu etwas hinzieht, oder auch den Ekel, der ihn abstößt, vielleicht sogar um Liebe und Haß. Die Ästhetik [...] ist Wahrnehmungslehre überhaupt nur, insofern wir in der Wahrnehmung von dem, was wir wahrnehmen, affektiv betroffen werden, oder noch enger, insofern wir von unserer *Wahrnehmung* [Hervorhebung im Original] der Dinge affektiv betroffen werden.« (ebd.: 73)

Inszenierte Erlebensräume in künstlerischen Kontexten

Wenngleich Atmosphären als Wahrnehmungsphänomene allgegenwärtig sind und sich im individuellen Zusammentreffen von Mensch und Umraum konstituieren, können sie bewusst beeinflusst und ausgerichtet werden. So lassen sich etwa Räume gestalten, die einen spezifischen intendierten Charakter annehmen und dadurch intensive Wahrnehmungen ermöglichen. Es können gezielt vorhandene Stimmungen perturbiert werden, um aufhorchen zu lassen und zu berühren. Es können immersive Welten und Illusionsräume geschaffen werden, in die Menschen eintauchen und die Welt um sich herum vergessen (vgl. Wild 2025a: 133). Diese Gestaltungen zielen darauf ab, Räume intensiven Erlebens zu kreieren und emotionale Wirkung zu erzeugen. Mit dieser Hinwendung zur Inszenierung von Erlebensräumen wird die Gestaltung »eine auf die Atmosphäre gerichtete Aufgabe«, denn Atmosphäre, »[d]as ist die emotionale Wirkung eines Ortes« (Faust 2019: 89).

Für die künstlerisch-konzeptionelle Arbeit eröffnet sich damit ein umfassender Gestaltungsspielraum, der auch für die Musikvermittlung Ansatzpunkte bietet, wie das Konzept der »atmosphärischen Musikvermittlung« (Wild 2025a: 220) verdeutlicht:

»Atmosphärische Musikvermittlung erweist sich als Konzeption, die umfassende Beziehungsqualitäten zwischen Musik(en) und Mensch(en) aufbaut. Gestaltungs-komponenten [...] werden daraufhin ausgerichtet, emotionale Wirkung entfalten, Gefühle auslösen und für den einzelnen Menschen bedeutsam werden zu können.« (ebd.)

Die Atmosphäre wird darin als umfassendes Gefüge verstanden, das unterschiedliche Sphären (artistische, situative, soziale, kontextuale, diskursive und individuelle) vereint (vgl. ebd.: 221), die im Hinblick auf mögliche affektive Berührungspunkte gestalterisch beeinflusst werden können. So kann eine intendierte Atmosphäre begünstigt werden, wenn in dem Gesamtgefüge Elemente verortet werden, die affizieren und Gefühle auslösen, anziehend wirken oder abstoßen. Die doppelte Ausrichtung von diesen Elementen zum einen auf eine übergeordnete Idee, die einem Format oder Konzept zugrunde gelegt wird, zum anderen auf die wahrnehmende Person, wirkt sich auf die Qualität einer intendierten Atmosphäre aus (vgl. ebd.: 228). Erst wenn ein affektives Angebot in leiblicher Resonanz gespürt wird, wird es zur Atmosphäre (vgl. ebd.: 227).

Damit eine Situation für den einzelnen Menschen bedeutsam werden kann, haben sich unterschiedliche Gestaltungsmittel als besonders wirkungsvoll erwiesen: Kontextualisierungen, also Anknüpfungen an die Lebenswelt, den Lebensvollzug oder an relevante Gegenwartsthemen, Konnexionen der Ausdrucksqualitäten, die das Wahrnehmungsangebot verstärken, Aufmerksamkeit erzeugen oder synästhetisch wirksam werden, inhaltliche und ästhetische Transfers von unbekanntem in bekannte Ausdruckswelten, Evokationen gängiger Bilder und Metaphern und Transformationen inhaltlicher oder ästhetischer Ideen in zeitgemäße und bekannte, irritierende oder ergreifende Ausdrucksformen. Vor allem die Einbindung jedes Einzelnen durch Interaktion und Affordanz kann emotionale Wirkung entfalten (vgl. ebd.: 228).

Heute werden Atmosphären in künstlerischen Kontexten bewusst kuratorisch beeinflusst und zeigen sich in Form inszenierter Erlebensräume, die immer auch medial geprägt sind oder medial erzeugt werden und durch digitale Medien und Technologien eigenständige Formen annehmen können. Konzepte der Immersion, Präsenz und Interaktion finden in dem Begriff der Atmosphäre einen Bezugsrahmen, in dem »die Aufhebung von Distanz, die Überschreitung von Grenzen, die Überlagerung oder Verschmelzung von Räumen [...] als spezifische Erfahrung mit medial erzeugten oder vermittelten Räumen und Szenarien« (Rupert-Kruse 2013: 12) erlebt und gestaltet werden

kann. Digitale Technologien prägen dabei nicht nur in umfassender Weise unsere Wahrnehmung und bestimmen die Quantität und Qualität dessen mit, was wir wahrnehmen (vgl. Richter/Allert 2022: 153), sondern charakterisieren Atmosphären, die sich ohne diese Technologien nicht in dieser Form ko-konstituieren würden. Der Begriff der postdigitalen Atmosphäre umschließt diese neuen Erlebensräume, die sich im Zusammenwirken von analog-digital-synthetisiertem Umraum und Leibraum konkretisieren und in denen Digitalität das Wirkungsgefüge in besonderer Form (mit)gestaltet.

Ästhetische Konstellationen der Postdigitalität

Verstärkt durch die Corona-Pandemie und die politische Forderung nach einem »umfassenden digitalen Aufbruch«¹ erfreut sich das Digitale in seiner ganzen semantischen Breite im deutschsprachigen Raum einer ungemeinen Konjunktur. Während der Begriff *Digitalisierung* den Aufbau einer technologischen und digitalen, aber auch didaktischen Infrastruktur in den Vordergrund rückt (vgl. Stalder 2021b: 4), meint *Digitalität* einen Zustand, der durch die Digitalisierung erst möglich geworden ist und von dem man seit den 2000er Jahren sprechen kann (vgl. ebd.). Der Begriff ist also weniger durch die technologischen Aspekte gekennzeichnet als vielmehr durch die grundlegenden Strukturen und Relationen, die mit der digitalen Infrastruktur einhergehen. So definiert Stalder Digitalität als »jenes Set von Relationen, das heute auf Basis der Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstitution und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns realisiert wird« (ebd.: 18). Digitalität verweist folglich auf einen vollzogenen kulturellen wie gesellschaftlichen Wandel und eine kulturhistorische Transformation, die ein neues Zeitalter der Postdigitalität bereits eingeläutet hat (vgl. Unterberg 2023: 294). Charakterisiert ist diese Epoche durch die Vernetzung digitaler und analoger Lebenswelten, in denen eine Differenzierung von digital und analog nicht mehr möglich ist (vgl. Keuchel 2024: o.S.). Sämtliche Lebensbereiche sind durch diese neue »kulturelle Konstellation« (Stalder 2021a: 94) geformt. Als grundlegende Verfahrensweisen und zentrale Merkmale dieser Kultur

1 Vgl. Digitalstrategie der Bundesregierung: https://digitalstrategie-deutschland.de/static/fcf23bbf9736d543d02b79ccad34b729/Digitalstrategie_Aktualisierung_25.04.2023.pdf [07.03.2024].

der Digitalität hat Felix Stalder »Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität« (Schmidt-Wetzel/Stalder 2024: 57; vgl. auch Stalder 2021a: 95) herausgearbeitet. Sie bestimmen heute unseren Alltag, wenn wir uns in der »Informationswelt« (Schmidt-Wetzel/Stalder 2024: 59) zu orientieren versuchen oder uns in von Digitalität geprägten Räumen aufhalten. Neue Vorstellungen wie etwa Nicht-Linearität, Parallelität und Gleichzeitigkeit, assoziative Verknüpfungen, Verschmelzung von Ursache und Wirkung oder Vervielfältigung liegen diesen kulturellen Räumen zugrunde (vgl. Stalder 2021b: 4). Sie haben bereits alte, durch die Buchkultur geprägte Vorstellungen abgelöst und ziehen andere Selbst- und Welterfahrungen nach sich (ebd.).

Während der Begriff *Digitalisierung* also auf einen ziel- und prozessorientierten Ausbau von technologischen, digitalen und didaktischen Möglichkeiten hinweist, kann Digitalität als Merkmal und Eigenschaft unserer gegenwärtigen gesellschaftlichen Kultur verstanden werden, in der das Verhältnis Mensch und Welt bereits transformiert ist (vgl. Sprenger/Engemann 2015: 8). Diese kulturelle Transformation bringt im ästhetisch-künstlerischen Bereich eine Neujustierung vieler Positionen mit sich (vgl. Ide 2022: 9; Ahlborn 2023: 192) und wirkt sich in künstlerisch-pädagogischen Kontexten auf die Strategien von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen aus. Mit den Worten von Martina Ide stehen wir jedoch »erst am Anfang einer Analyse des Ästhetischen im Kontext digitaler Medien sowie deren Spiegelung und Konturierung in pädagogischen Modellen und didaktischen Vermittlungsprozessen« (2022: 9).

Um diesem Desiderat zu begegnen und erste Anknüpfungspunkte zu formulieren, soll im Folgenden im Bezugsrahmen der Atmosphäre der Blick auf künstlerische Formate gerichtet werden, die mit digitalen Technologien bereits heute neuartige Erlebensräume erzeugen und diese experimentell erproben. Dort wo digitale Technologien umräumliches Wirken mitprägen, unseren Raum leiblicher Anwesenheit transformieren oder digital erzeugte Elemente phänomenale Präsenz erlangen und Menschen emotional berühren, bewegen oder betreffen, erlangen sie im Kontext der Atmosphäre an Bedeutung, ko-konstituieren eine Atmosphäre und werden Teil unserer Wahrnehmung. Im Folgenden werden daher zunächst Erscheinungsformen digitaler Technologien im atmosphärischen Kontext theoretisch verortet, bevor das Augenmerk auf neue Erlebensräume gelenkt wird, die durch digitale Technologien heute bereits ermöglicht werden.

Atmosphärische Hintergründigkeit und phänomenale Präsenz

Unsere Welt ist heute durch Technologien durchdrungen, deren Wirkungen auf vielen Ebenen zur Entfaltung kommen. Interagierende Computer sind etwa in Alltagsgegenständen und Dingen integriert, untereinander vernetzt und mit Clouds und Datenbanken zum »Internet der Dinge« (Sprenger/Engemann 2015: 9) verbunden. Wohnzimmer, Küchen, Büros, Supermärkte, öffentliche Plätze und viele andere Räume werden als gestaltbare Umgebungen, sogenannte Environments, aufgefasst und »aus Informationen berechnet, synthetisiert, kontrolliert und moduliert« (ebd.). Die Vernetzung und Computerisierung der Dinge soll deren Benutzung so alltäglich und intuitiv machen, dass »sie aus dem Bewusstsein verschwinden und sich nahtlos in den Hintergrund menschlichen Lebens einfügen« (Othold 2016: 115). Diese zugrundeliegenden Technologien beeinflussen das Gefüge der Anwesenheit von Menschen und Dingen, also den von Böhme beschriebenen »Raum leiblicher Anwesenheit« (2013b: 20). In der »umgebenden Hintergründigkeit der verstreuten, einzeln adressierbaren und zeitgleich mit Menschen zu einem Kollektiv verbundenen Dinge lässt es neue Formen der Anwesenheiten hervortreten« (Othold 2016: 121), die leiblich erfahren werden. Es ist das unsichtbare mediale Durchdringen der Umwelt, das die »*atmosphärische* [Hervorhebung im Original] Qualität der Medien« (ebd.: 118) ausmacht. Tim Othold beschreibt dieses Phänomen »im Sinne einer räumlichen Eingelassenheit der Menschen in eine mediatisierte Umwelt« als »mediale Atmosphäre« (ebd.: 113), die unseren Alltag heute schon entscheidend mitprägt. Während beim Internet der Dinge die technischen Vorgänge den Menschen entlasten und keine Sichtbarkeit erlangen sollen, gibt es andere Technologien, die im Gegensatz dazu gezielt Einfluss nehmen auf die Wahrnehmung des Menschen, indem etwas bewusst sichtbar gemacht wird. So wird durch geeignete Darstellungstechniken unsere Umwelt mit virtuellen Elementen ergänzt, kombiniert oder überdeckt. Der Begriff *Extended Reality* (XR) umfasst dabei eine Familie von Technologien, der Virtual Reality (VR), Augmented Reality (AR) und Mixed Reality (MR) zugehören. Diese erweiterten Realitäten werden erzeugt, indem digitale Daten über Interfaces vermittelt werden und eine Versinnlichung auf ganz unterschiedliche Weise durch diverse Medien stattfindet (vgl. Soiné 2016: 18). So wird etwa durch digitale Technologien die Wahrnehmung der Umwelt in Echtzeit mit visuellen, auditiven, kinetischen oder haptischen Eindrücken angereichert (AR) oder die situative Sphäre durch eine virtuelle Umgebung so überlagert, dass der Eindruck eines völligen immersiven Eintauchens ent-

steht, wodurch die Umwelt außerhalb der virtuellen Umgebung nicht mehr wahrgenommen wird (VR). Den komplexen Wirkungszusammenhängen von Mensch und Technologie liegen dabei Prozesse zugrunde, die mit menschlichen Realitätskonstruktionen eng verwoben sind und deren Prinzipien durch anthropomorphe Bezüge bestimmt sind (vgl. ebd.: 16). In diesem Wirkungsgefüge können Interface, Interaktion und Immersion als grundlegende Komponenten von Medialität verstanden werden, die »[...] nicht rein technisch, sondern nur unter Einbeziehung wahrnehmungsanthropologischer und affektiv-körperlicher, aber auch sozialer Voraussetzungen und historischer Dynamiken der Rezeption zu verstehen« (Schmitz zit. n. ebd.: 19) sind. Medialität kann dabei als Praxis des Zeichengebrauchs verstanden werden, die sich performativ entfaltet und sich unter jeweils eigenen Bedingungen medientechnologischer Optionen vollzieht (vgl. Ahlborn 2023: 200), so dass Oberflächen »mit der performativen Dynamik abstrakter Entwurfsgebilde« (Soiné 2016: 22) verschmelzen.

Im Kontext eines enaktiven Wahrnehmungsverständnisses, wie es dem Konzept der Atmosphäre zugrunde liegt, lässt sich dieser Ansatz weiter ausloten. Digitale Daten werden durch Interfaces versinnlicht, erlangen eine »nahezu perfekte technologische Mimesis eines jeden denkbaren Materials [...], ohne eine tatsächliche Materialität zu besitzen« (Ahlborn 2023: 200). Sie erlangen eine phänomenale Präsenz. Damit ko-konstituieren virtuelle Elemente die individuelle Atmosphäre. Sie werden zu prägenden Erscheinungscharakteren, die atmosphärisch wirksam werden und affektive Betroffenheit auslösen können. Bereits 1972 hat Ludwig Klages nichtmaterielle Entitäten in seiner Lehre zur Wirklichkeit der Bilder als »Erscheinungswesen« bezeichnet, »deren Existenz als imponierender Eindruck in affektiver Betroffenheit erfahren wird« (Böhme 2013b: 18f.). Gernot Böhme hat dafür den Begriff Ekstase eingeführt, der das räumliche Aus-sich-Heraustreten der Dinge bezeichnet, die in der Wahrnehmung zu Erscheinungen werden und dadurch Bedeutung erlangen (vgl. Wild 2025a: 69). Wenngleich die Inhalte digital erzeugt sind und letztlich nur die Illusion eines real Vorhandenen schaffen, sind sie in der Wahrnehmung gegeben, informieren, präsentieren, animieren oder erzeugen mimetische oder phantastische Umgebungen, in denen Menschen fühlen und spüren, Freude, Angst, Lust, Irritation oder Begeisterung empfinden. Wenn etwa die körperlose AI Joi – die ähnlich einem Hologramm im Film *Blade Runner 2049* (2017) erscheint – zu dem Menschen Joe sagt »Ich möchte real für Dich sein«, und Joe antwortet »Du bist für mich real«, spiegelt das diese Gegebenheit wider (vgl. Reich/van der Veen 2023: 94). Unabhängig von einer

ontologischen Einordnung des sich Darstellenden, von der Frage, wie real eine erweiterte oder virtuelle Realität ist, die auf Daten basiert, werden die sich darstellenden Elemente zur Wirklichkeit der wahrnehmenden Person und sind prägender Teil ihrer Atmosphäre, werden intentional und in leiblicher Resonanz gespürt. Diese Wirkung der digital erzeugten Elemente kann eingeordnet werden in einen langen und reichen Diskurs der Kunstgeschichte, wie es zahlreiche Beispiele historischer Illusions- und Imaginationsräume und ihrer immersiven Nachfolger veranschaulichen (vgl. Schmitz 2023; Günzel 2015: 63–65; Bergmeier 2012). Diese Räume nutzen (multi-)mediale Techniken, um Suggestionen zu erzeugen, um die innere Distanz des Betrachters zu verringern oder eine immersive Wirkung zu erzielen (vgl. Schmitz 2023: 16). Immersion ist dabei das Phänomen, das Laura Bieger mit einem Fokus auf die Relation von Leiblichkeit und Räumlichkeit als »Ästhetik des Eintauchens, ein kalkuliertes Spiel mit der Auflösung von Distanz« (2017: 9) beschreibt. Die Autorin unterstreicht dabei die Bedeutung »des emphatischen körperlichen Erlebens« (ebd.) gegenüber der eines kühlen Interpretierens. Mit Blick auf die Leiblichkeit und den Zwischenstatus beschreibt sie »Räume, in denen sich die Wirklichkeit der Welt und die Wirklichkeit des Bildes in der unmittelbaren Wirklichkeit des Körpers konsolidieren« (ebd.).

Mit dem Einsatz digitaler Technologien hat sich das immersive Potenzial inszenierter Erlebenswelten in neuem Ausmaß gesteigert. Das hängt auch damit zusammen, dass sich die Qualität der datenbasierten Elemente und Räume mit der Evolution der Technologien enorm verbessert hat. »Mit Blick auf aktuelle Medientechnologien lässt sich daher von Medien der Verkörperung sprechen, da diese immer komplexere und sinnlich-extensivere Repräsentationen erlauben« (Heuer/Rupert-Kruse 2016: 7). Zunehmend werden diese technologischen Möglichkeiten in künstlerisch-kreativen Prozessen bewusst erprobt und ihr immersives aber auch interaktives Ausmaß einkalkuliert.

Digitale Strategien der Vermittlung und das Spiel mit inszenierten Erlebensräumen

Digitale Technologien werden in zahlreichen künstlerischen Formaten heute wie selbstverständlich eingesetzt und gehören zum festen Repertoire der Musikvermittlung (vgl. Wild 2025b: 20f.). Unterschiedlichste Interfaces werden dabei im Bereich der inhaltlichen Vermittlung und für kommunikative Inter-

aktionsformen genutzt, liefern Informationen zu Hintergründen, bieten die Möglichkeit, Kontexte spielerisch zu erkunden oder sich an kreativen Prozessen zu beteiligen und erweitern damit das Wahrnehmungs-, Informations- und Interaktionsangebot. Die *Digital Concert Hall*² der Berliner Philharmoniker etwa feiert bereits ihr 15-jähriges Jubiläum und ermöglicht das Erleben eines Konzertes im eigenen Wohnzimmer oder im Kinosaal. Die digitalen Texttafeln über den Bühnen gehören zum etablierten Vermittlungsrepertoire der Konzert- und Opernhäuser. Auf den Pulten der Konzertbühnen sind keine Pultleuchten mehr installiert, dafür dominieren die partiturzeigenden Tablets den Gesichtsräum der Musiker_innen. Die Internetseiten der Kulturinstitutionen gestalten sich zunehmend als Plattformen des Austauschs und der Interaktion, wie etwa mit dem Escape-Game der Elbphilharmonie *Rette das Konzert*³, der Plattform *resonanz.digital*⁴ des Ensemble Resonanz oder der Anwendung *wikipiano.net*⁵, die das Mitwirken an einem musikalischen Werk für Menschen weltweit ermöglicht (vgl. Wild 2023: 249). Apps unterstützen heute beim Üben als Stimmggerät oder Metronom, durch Synchronisierungs- und Feedbackfunktionen wie die App *Tonal Energy*⁶, bilden und informieren über Musik und Hintergründe wie die *Fortissimo*-App⁷ oder ermöglichen einen interaktiven Soundwalk wie die App *Die Planeten*⁸ der Münchner Philharmoniker.

Darüber hinaus werden mit digitalen Technologien im künstlerischen Bereich Erlebensräume auf unterschiedliche Arten inszeniert. Physische Räume werden dafür durch virtuelle Elemente erweitert, mit digitalen Räumen zu hybriden Räumen verbunden, mit virtuellen Räumen in atmosphärischen Kompositionen verknüpft oder durch virtuelle Umgebungen partiell oder nahezu vollständig überlagert. In der Wahrnehmung ko-konstituieren diese neuen Erlebensräume Atmosphären, die als postdigitale Atmosphären definiert werden können. In ihnen kommt eine Vielzahl von Aspekten zur Wirkung, die über eine reine sinnliche Erweiterung oder Überlagerung der Umgebung hinausgeht.

2 Vgl. <https://www.digitalconcerthall.com/de> [24.06.2025].

3 Vgl. <https://www.elbphilharmonie.de/de/mediathek/digitales-escape-game/780> [24.06.2025].

4 Vgl. <https://www.ensembleresonanz.com/resonanz-digital> [24.06.2025].

5 Vgl. <https://wiki-piano.net> [24.06.2025].

6 Vgl. <https://www.tonalenergy.com> [24.06.2025].

7 Vgl. <https://fortissimo.education/pages/app> [24.06.2025].

8 Vgl. <https://dieplaneten.app> [24.06.2025].

Es werden künstlerische und oftmals auch soziale, kontextuale oder diskursive Aspekte neu geordnet, die Bedeutsamkeit für die wahrnehmende Person erlangen können. Wie sich dieses kuratorische Spiel mit Erlebensräumen darstellt, soll im Folgenden anhand aktueller Beispiele betrachtet werden.

Eine *partielle Überlagerung von Räumen* lässt sich mit vergleichsweise unaufwändigen Techniken erreichen, wie die Gruppe Nosoundexperience⁹ demonstriert. Wenn die Mitglieder der Gruppe im öffentlichen Raum mit ihrer Performance beginnen, stellt sich zunächst Irritation ein. Der optische und akustische Raum divergieren (vgl. Voit 2014: 250). Die Tanzenden sieht man vereint in einem Rhythmus und einer Choreografie, obwohl keine Musik zu hören ist sondern nur das akustische Getümmel der Innenstadt. Das wird ermöglicht, indem die Tanzenden kabellose Kopfhörer tragen. Erst mit dem Aufsetzen der Kopfhörer, die für das Publikum bereitgestellt sind, wird die Musik der Performance wahrnehmbar. Die klangliche Umwelt des situativen Raums wird bei dem Teil der Menschen, die Kopfhörer tragen, nun überlagert durch den digital erzeugten klanglichen Raum der Performance-Musik. Es entsteht eine virtuell erzeugte »musikalische Räumlichkeit« (ebd.), in der sich eine Gemeinschaft aus Performenden und Publikum bildet. Während die Atmosphäre der Außenstehenden durch Irritation beim Anblick des geräuschlosen Tanzes geprägt ist, löst sich diese Irritation mit dem Aufsetzen der Kopfhörer auf und verbindet in gemeinschaftlichem Erleben, das sich im rhythmisch synchronisierten Mitschwingen der Hörenden auch leiblich darstellt. Die Nutzung der Kopfhörer verschiebt »die Koordinaten der Interaktion in Situationen« (Waldecker 2017: 7); anders aber als der Kopfhörergebrauch normalerweise zur Individualisierung innerhalb einer kollektiven Umgebung beiträgt, wird er hier genutzt, um eine Atmosphäre der Gemeinschaft zu konstituieren.

Eine andere Form digital erzeugter Räumlichkeit lässt sich an *hybriden Räumen* beobachten. Diese entstehen, wenn Menschen unterschiedlicher physischer Orte durch digitale Techniken an Konzertorten oder im digitalen Raum in Echtzeit zusammengebracht werden. Nicht mehr die körperliche Anwesenheit schafft in diesen Räumen Verbindung, sondern vor allem Interessen und Absichten (vgl. Schmidt-Wetzel/Stalder 2024: 61). So können Menschen mit ganz unterschiedlichen Interessensgebieten in einem hybridisierten Raum zusammengebracht werden, wie etwa bei dem Live-Gaming-Konzert

9 Vgl. <https://www.instagram.com/nosoundexperience/> [24.06.2025].

*Let's Play*¹⁰ in der Elbphilharmonie. Game-Szenarium und Konzertsituation werden dort in einem Raum vereinigt. So entsteht ein Setting, das von den Charakteristika des Konzertsaals und des Orchesters auf der Bühne geprägt ist, aber auch von der Gaming-Übertragung, die live auf der großen Bühnenleinwand zu erleben ist – vom Publikum in der Elbphilharmonie ebenso wie von den Follower_innen auf der Plattform *Twitch* zu Hause an den Bildschirmen. Der Streamer Staiy sitzt gemeinsam mit dem Orchester auf der Bühne, platziert am rechten Bühnenrand an einem Tisch mit Laptop, Bildschirm, Tastatur und Maus. Er kommentiert das Spiel, ebenso wie die Moderatorin, die sich auf der Bühne bewegt und sich immer wieder auch direkt an Staiy wendet. Live erzeugte Geräusche von einer Geräuschemacherin, die ebenfalls auf der Bühne platziert ist, ergänzen das Game und die orchestrale Musik. Die daraus resultierende Situation ist gleichsam geprägt von dem für Konzertbesuchende bekannten Konzertsetting wie von der für Gamer_innen bekannten Spielszenarie und verbindet nicht nur die Besucher_innen im Konzertsaal, sondern auch Gamer_innen, die weltweit in Echtzeit das Event streamen und miterleben, in einem gemeinsamen Raum.

Unterschiedlich inszenierte Räume können auch bewusst zueinander in Verbindung gesetzt werden, etwa als atmosphärische Episoden. Die Abfolge zeitlich-räumlicher atmosphärischer Einheiten »kann hinsichtlich der Gestaltung genutzt werden, um einzelne Episoden zu intensivieren, voneinander abzusetzen, Zwischenbereiche zu definieren oder Übergänge von atmosphärischen Episoden auszugestalten. Erst mit ihnen bildet sich eine vielschichtige *atmosphärische Komposition*, in der Intensität durch Homogenität, Wiederholung, gezielte Perturbation, Kontraste oder Dynamiken entstehen kann« (vgl. Wild 2025a: 229). Die Produktion *Orpheo ed Euridice* des Theaters Augsburg etwa setzt virtuelle und physische Räume in episodischen Folgen in kontrastierende Verhältnisse. Das Publikum im Konzertsaal taucht dafür mit Hilfe von VR-Brillen in eine Unterwelt ein, die »[d]as gemeinschaftliche Theatererlebnis [...] um die Dimension des individuellen Erlebens einer virtuellen Realität erweitert«¹¹. Die narrative Möglichkeit der Teichoskopie als additive Erweiterung des Theaterraums wird hier durch ein digitales Verfahren ersetzt. Das Publikum nimmt zunächst das Bühnengeschehen als gemeinschaftliches Erlebnis im Konzertraum wahr. Mit dem Aufsetzen einer VR-Brille, die an den Thea-

10 Vgl. <https://www.elbphilharmonie.de/de/mediathek/live-gaming-konzert-lets-play/953> [24.06.2025].

11 Vgl. https://staatstheater-augsburg.de/orfeo_ed_euridice [24.06.2025].

terstühlen bereit liegt, wird der visuelle Raum jeder einzelnen Person überlagert durch eine datengenerierte Welt. Eine individuelle Reise wird angetreten, in der jeder und jede Einzelne zusammen mit Orfeo in eine virtuelle Unterwelt hinabtaucht. Der Staatstintendant André Bückler beschreibt es wie folgt:

»Das konventionelle kollektive Theatererlebnis, bei dem das Publikum gemeinsam in einem Raum reale Darstellerinnen und Darsteller erlebt, wird aufgebrochen, sobald Orpheus in die Unterwelt reist. Jeder im Publikum kann nun per VR-Brille die Perspektive von Orpheus einnehmen, in die Unterwelt hinabtauchen und somit eine individuelle Perspektive in einer 360-Grad-Umgebung einnehmen.«¹²

Reales Bühnengeschehen und virtuelle Unterwelt verbinden sich zu einem Gesamtkunstwerk, das unterschiedliche Atmosphären ko-konstituiert, die im episodischen Wechsel als atmosphärische Abfolge erscheinen. Die Differenz der Atmosphären ist entscheidend, die nicht nur durch die stark kontrastierenden Bildwelten hervorgerufen wird, sondern auch verstärkt wird durch den Wechsel von gemeinschaftlichem Bühnenerleben im Publikumsraum zum individuellen Erleben in der virtuellen Unterwelt.

Mit der digitalen Produktion von Schönbergs Monodram *Erwartung*, die im Februar 2024 Weltpremiere in Wien feierte, inszeniert das Augsburger Theater einen Erlebensraum, der die Individualisierung des Gesamterlebnisses in den Vordergrund stellt. Arnold Schönbergs Oper *Erwartung* wird dazu als VR-Game für eine_n Single-Player_in inszeniert. Ausgestattet mit einem VR-Headset und einem Steuerungsmodul taucht die spielende Person »in einen nächtlichen schauerlichen Wald ein, in dem eine Frau nach ihrem Geliebten sucht. Der Spieler bzw. die Spielerin schlüpft selbst in die Rolle dieser Frau, die den Wald durchstreift, und treibt die Handlung durch eigene Interaktionen voran.«¹³ Eine Überlagerung des Umraums durch einen virtuellen Raum, der interaktiv gesteuert wird, ermöglicht das immersive Eintauchen in einen Illusionsraum, der charakterisiert ist durch das düstere Wald-Szenario und die expressive Klangsprache der Musik Arnold Schönbergs, die von den Angstzuständen einer Frau erzählt, die im nächtlichen Wald auf eine Leiche stößt, während sie ihren Geliebten sucht. Indem die spielende Person

12 Vgl. https://staatstheater-augsburg.de/pm_orfeo_wiederaufnahme_2023 [21.01.2026].

13 Vgl. https://staatstheater-augsburg.de/vr_erwartung [25.06.2025].

die Perspektive dieser Frau einnimmt und interaktiv mitgestaltet, wird die Virtual-Reality-Inszenierung zu einem intensiven, unmittelbar erfahrbaren Erlebensraum.

Fazit und Überblick

In welcher Form digitale Medien und Technologien in Zukunft die künstlerischen Prozesse und Konzepte mitbestimmen und Einfluss auf das individuelle und gemeinschaftliche Erleben nehmen, lässt sich heute noch nicht absehen – zu schnell schreitet die Entwicklung neuer Technologien und mit ihnen die Inszenierung neuer Erlebensräume voran. So experimentiert etwa das Stuttgarter Kammerorchester mit verschiedenen Formen von Visualisierungen, die das musikalische Geschehen im Konzert ergänzen und den Konzertraum an sich verändern. Mit *Projection Mapping*, einem Verfahren, das bereits heute in zahlreichen immersiven Kunstaustellungen¹⁴ eingesetzt wird, werden etwa Projektionen bewegter Bilder auf Oberflächen im Konzertsaal ermöglicht (vgl. Scherz-Schade 2024: 10). Wie der Intendant des Stuttgarter Kammerorchesters Markus Koselt erklärt, soll damit ein immersives Kunstwerk geschaffen werden. »Ähnlich wie in den immersiven Räumen von Computerspielen soll bei Konzertbesucher:innen der Effekt entstehen, dass man sich in einer virtuellen, fiktionalen und ästhetisch stimmigen Welt befindet« (ebd.). Mit der Erweiterung des physischen Raumes durch bewegte Bilder, die einen räumlich umschließen und in denen man sich bewegt, soll das Konzertereignis selbst zu einem atmosphärischen Gesamtkunstwerk werden.

Zukünftig werden noch viele Formen der Kommunikation, Interaktion und Immersion erprobt werden und innovative Ansätze entstehen, die mit analog-digitalen räumlichen Ordnungen spielen und als Atmosphären wirksam werden. Der KI-Forscher Ali Nikrang macht auf verschiedene Technologien aufmerksam, die parallel entwickelt werden, in naher Zukunft verfügbar sein werden und den künstlerischen Bereich weiter transformieren. Diese Technologien werden die Performances selbst verändern und Einfluss darauf nehmen, »wie etwa ein Konzert vom Publikum wahrgenommen werden kann« (Scherz-Schade/Nikrang 2024: 15). Auch die Ergänzung neuer Technologien durch KI wird zu völlig neuen Formaten führen (vgl. ebd.:

14 Vgl. <https://www.tutanchamun-immersiv.de/tut/hamburg>; <https://www.monets-garten.de>; <https://klimt-experience.com> [25.06.2025].

11), und die Wahrnehmung durch Darstellungsformen abseits menschlicher Entwicklungslinien herausfordern.

Mit der Hinwendung zur Inszenierung von Erlebensräumen, die durch den Einsatz von digitalen Technologien »ungleich persönlicher und intuitiver werden« (ebd.), öffnen sich neue Möglichkeiten für die Wahrnehmung, aber auch für die Vermittlung von Musik. Das Potenzial liegt darin, dass persönliches und gemeinschaftliches Erleben einen neuen und bedeutsamen Stellenwert erhält. Als Bezugs- und Gestaltungsrahmen lassen sich mit dem Konzept *Atmosphäre* künstlerische Formate ganzheitlich erfassen, bewusst als Erlebensräume inszenieren und im Sinne *atmosphärischer Kompositionen* mit analogen, digitalen und hybriden Techniken künstlerisch konzipieren.

Literatur

- Ahlborn, Juliane (2023): KI – Kunst – Bildung. Wie komplexe algorithmische Systeme das Verhältnis von Kunst, Ästhetik und Bildung verschieben, in: Christian Leineweber/Maximilian Waldmann/Maik Wunder (Hg.), *Materialität – Digitalisierung – Bildung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 192–211.
- Bergmeier, Armin (2012): Dominanz der Imagination. Die Konstruktion immersiver Räume in der Spätantike, in: Institut für immersive Medien (Hg.), *Bildräume – Grenzen und Übergänge*, Marburg: Schüren, S. 37–48.
- Bieger, Laura (2007): *Ästhetik der Immersion. Raum-Erleben zwischen Welt und Bild. Las Vegas, Washington und die White City*, Bielefeld: transcript.
- Böhme, Gernot (2001): *Asthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*, München: Wilhelm Fink.
- Böhme, Gernot (2013a): *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, 7. Aufl., Berlin: Suhrkamp.
- Böhme, Gernot (2013b): Wirklichkeiten. Über die Hybridisierung von Räumen und die Erfahrung der Immersion, in: Institut für immersive Medien (Hg.), *Atmosphären: Gestimmte Räume und sinnliche Wahrnehmung*, Marburg: Schüren, S. 17–22.
- Faust, A. W. (2019): Funktion: Emotion, in: Jürgen Weidinger (Hg.), *Atmosphären entwerfen*, Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, S. 89–104.
- Günzel, Stefan (2015): Von der Illusion zur Involvierung. Geschichte und Systematik der Begriffe Präsenz und Immersion, in: Institut für immersive

- Medien (Hg.), *Die mediatisierte Gesellschaft. Leben und Arbeiten mit immersiven Medien*, Marburg: Schüren, S. 63–74.
- Heuer, Thomas/Rupert-Kruse, Patrick (2016): Interfaces – Netze – Welten, in: Institut für immersive Medien (Hg.), *Interaktive Medien: Interfaces – Netze – Virtuelle Welten*, Marburg: Schüren, S. 6–11.
- Ide, Martina (2022): Vorwort, in: Martina Ide (Hg.), *Ästhetik digitaler Medien*, Bielefeld: transcript, S. 7–10.
- Keuchel, Susanne (2024): Postdigitale kulturelle Jugendwelten: Zeitgemäße künstlerische Ausdrucksformen, Teilhabechancen und Herausforderungen für die Kulturelle Bildung, in: *Kulturelle Bildung-Online*, [online] <https://www.kubi-online.de/artikel/postdigitale-kulturelle-jugendwelten-zeitgemaesse-kuenstlerische-ausdrucksformen> [26.06.2025].
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin: de Gruyter.
- Othold, Tim (2016): Das Internet der Dinge als mediale Atmosphäre, in: Institut für immersive Medien (Hg.), *Interaktive Medien. Interfaces – Netze – virtuelle Welten*, Magdeburg: Schüren, S. 113–123.
- Reich, Julia/Veen, Manuel van der (2023): A Kind of Mixed, Intermediate Experience. On the Entanglement of Image and Bodies, in: Lars C. Grabbe/Patrick Rupert-Kruse/Norbert M. Schmitz (Hg.), *Mixed Reality Images: Trilogie of Synthetic Realities III*, Marburg: Büchner, S. 92–114.
- Richter, Christoph/Allert, Heidrun (2022): Überlegungen zur Ästhetik digitaler Technologien aus einer technikgenetischen Perspektive, in: Martina Ide (Hg.), *Ästhetik digitaler Medien*, Bielefeld: transcript, S. 153–179.
- Rupert-Kruse, Patrick (2013): Gestimmte Räume und sinnliche Wahrnehmung, in: Institut für immersive Medien (Hg.), *Atmosphären: Gestimmte Räume und sinnliche Wahrnehmung*, Marburg: Schüren, S. 11–15.
- Scherz-Schade, Sven (2024): Immersive Kunstwerke, in: *Künstliche Intelligenz, das Orchester. Magazin für Musiker und Management*, Nr. 4(24), S. 10.
- Scherz-Schade, Sven/Nikrang, Ali (2024): Kein Klassikgenerator, in: *Künstliche Intelligenz, das Orchester. Magazin für Musiker und Management*, Nr. 4(24), S. 14.
- Schmidt-Wetzel, Miriam/Stalder, Felix (2024): Zwischenhalt auf dem Diskussionsplateau. Kunstpädagogik und Kultur der Digitalität in Austausch bringen, in: Christin Lübke/Miriam Schmidt-Wetzel (Hg.), *Auf der Suche nach der fünften Dimension – Kollaboration und Digitalität in der Kunstpädagogik*, Bielefeld: transcript, S. 55–68.

- Schmitz, Norbert M. (2023): The »Art of Immersion« as a Reflection of Human Nature: Illusionistic Forms As Aesthetic Strategies, in: Lars C. Grabbe/Patrick Rupert-Kruse/Norbert M. Schmitz (Hg.), *Mixed Reality Images: Trilogy of Synthetic Realities III*, Marburg: BÜchner, S. 15–56.
- Soiné, Alice (2016): Interface als Strategie visueller Selbstorganisation. Sichtweisen einer Anthropologie des Medialen, in: Institut für immersive Medien (Hg.), *Interaktive Medien. Interfaces – Netze – virtuelle Welten*, Magdeburg: Schüren, S. 13–26.
- Sprenger, Florian/Engemann, Christoph (2015): Im Netz der Dinge. Zur Einleitung, in: Florian Sprenger/Christoph Engemann (Hg.), *Internet der Dinge. Über smarte Objekte, intelligente Umgebungen und die technische Durchdringung der Welt*, Bielefeld: transcript, S. 7–58.
- Stalder, Felix (2021a): *Kultur der Digitalität*, 5. Aufl., Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2021b): Was ist Digitalität?, in: Uta Hauck-Thum/Jörg Noller (Hg.), *Was ist Digitalität. Philosophische und pädagogische Perspektiven*, Berlin: Metzler/Springer, S. 3–8.
- Unterberg, Lisa (2023): Musikvermittlung zwischen analog und digital, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung. Studium, Lehre, Berufspraxis*, transcript: Bielefeld, S. 293–298.
- Voit, Johannes (2014): *Klingende Raumkunst. Imaginäre, reale und virtuelle Räumlichkeit in der Neuen Musik nach 1950*, Marburg: Tectum.
- Waldecker, David (2017): Ohren und Kopfhörer im öffentlichen Raum, in: Stephan Lessenich (Hg.), *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*, Essen: DGS, S. 1–9.
- Wild, Cornelia (2023): Musikvermittlung zwischen Rezeption und Partizipation, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung. Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 243–250.
- Wild, Cornelia (2025a): *Atmosphäre komponieren. Spüren und Erleben in neuen Konzertformaten*, Bielefeld: transcript.
- Wild, Cornelia (2025b): Let's get closer! Klassik nahbar machen in neuen Konzertformaten, in: *Musik und Unterricht. Das Praxismagazin für die Klassen 5–13*, Nr. 159, S. 18.

Aspekte der Subjekt- und Objektorientierung in digitalen Musikvermittlungsformaten – dargestellt anhand der Videoproduktionen *Close-up* und *Keynotes*

Joshua Schippling

Die Frage, ob Unterricht am Subjekt oder Objekt auszurichten ist, prägt seit dem frühen 19. Jahrhundert den schulischen Diskurs und steht im Zentrum bildungstheoretischer Überlegungen seit Wilhelm von Humboldt (vgl. Jank 2013: 42). Mit dem Subjekt wird das lernende Individuum mit seinen Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten bezeichnet, während das Objekt für (kulturelle-) Wissensinhalte steht, wie sie sich in Lehrplänen, Fächern oder Unterrichtsthemen konkretisieren (vgl. Milker/Steffens 2022: 121).

Die Diskussion um Subjekt- und Objektorientierung hat in den letzten Jahrzehnten die Fachdidaktiken maßgeblich beeinflusst (vgl. Herzig/Schwerdt 2002). Insbesondere im Kontext des schulischen Musikunterrichts hat die Debatte eine lange Tradition¹, in der häufig die vermeintliche Unvereinbarkeit beider Ansätze betont wurde (vgl. Schippling/Voit 2023a: 220).²

Nach wie vor wird sie intensiv geführt und gilt inzwischen als »musikpädagogischer Dauerbrenner« (ebd.: 219). Georg Brunner betont dazu: »Im Grunde geht es im Musikunterricht immer um das Spannungsfeld zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Schülerinteressen und Belangen des Werks« (2015: 203).

1 Michael Alts objektorientierte Musikdidaktik (vgl. 1968) gilt als Ausgangspunkt dieses Diskurses, der sich in den Folgejahren immer stärker subjektorientierten Ansätzen zuwandte (vgl. Jank 2017: 106; Helmholz 1996: 66). Eine kritische Reflexion dieser Entwicklung als teleologische Erzählung findet sich bei Sachsse (2014: 111f.).

2 Dies führte zu einer besonders starken Polarisierung des Diskurses (vgl. Helmholz 1996: 22): »Je konsequenter die Subjektorientierung, desto kategorischer die Ablehnung der Stofforientierung.« (Ebd.: 22)

Allerdings bleibt jenes Spannungsfeld nicht auf den schulischen Musikunterricht beschränkt, sondern zeigt sich auch in der Musikvermittlung, wo Akteur_innen einerseits dialoggruppenspezifische Angebote entwickeln, um Teilnehmer_innen zu erreichen, andererseits aber häufig im Auftrag von Musikinstitutionen handeln, deren künstlerisches Profil und Spielplan den Ausgangspunkt für werkorientierte Formate bilden (vgl. Schippling/Voit 2023a: 221).³

Trotz dieser Relevanz wurde das Thema der Subjekt- und Objektbezüge in der Musikvermittlung bislang kaum diskutiert⁴, wohl auch, weil es sich um eine vergleichsweise junge Disziplin handelt.⁵

Vor diesem Hintergrund stellen sich folgende Fragen: Welche Aspekte von Subjekt- und Objektorientierung finden sich in Musikvermittlungsformaten? Wie gehen Akteur_innen mit dem Spannungsfeld beider Ansätze um? Und ist deren strikte Gegenüberstellung überhaupt tragfähig – oder zeigen sich auch andere Beziehungsgefüge?

Gerade im Kontext digitaler Vermittlungsformate werden diese Fragen besonders relevant, weil sie neue Formen von Interaktion, Teilhabe und Wahrnehmung in Aussicht stellen, die auch das Verhältnis der Subjekt- und Objektorientierung beeinflussen können.

Insofern erscheint es notwendig, den Diskurs um die Perspektive zu ergänzen, wie der »alten Auseinandersetzung« (Glass/Schönhofen 2018: 67) zwischen Subjekt- und Objektorientierung im digitalen Raum begegnet wird – und welche theoretischen wie praktischen Implikationen sich daraus ergeben. Angesichts der durch die Corona-Pandemie beschleunigten Digitali-

3 Vgl. weiterhin Schippling/Voit 2023b.

4 Erwähnenswert sind etwa Schippling und Voit (2023a), die den Diskurs aus der Perspektive der Musikvermittlung beleuchten, sowie Rebekka Hüttmann (2014), die zwei Vermittlungsprinzipien unterscheidet, die Bezüge zu beiden Orientierungen erkennen lassen: die Vermittlung *von etwas* – unter anderem im Sinne der Wissensvermittlung eines bestimmten Inhalts (eher objektorientiert) – und die Vermittlung *zwischen* Hörer und Musik, bei der es um Beziehungsaufbau zwischen beiden Seiten geht, z.B. durch die Suche nach der Spiegelung von grundlegenden Welterfahrungen in der Musik (eher subjektorientiert) (vgl. Vogt 1998: 5).

5 So wurde der erste Studiengang für Musikvermittlung im deutschsprachigen Raum erst 1998 in Detmold eingeführt (vgl. Rüdiger 2014: 8; Voit 2019). Zur Zeit der *pädagogischen Alltagswende* um 1980, die den Diskurs um die Subjekt- und Objektorientierung prägte, existierte sie als eigenständige Disziplin noch nicht (vgl. Jank 1989: 57).

sierung der Musikvermittlung (vgl. Unterberg 2023; Nell 2023; Schmidt 2022: 457) gewinnt diese Fragestellung zunehmend an Bedeutung.

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer Interviewstudie von 2023, die im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt wurde, vorgestellt, in der die Projektverantwortlichen⁶ der digitalen Vermittlungsformate *Close-up*⁷ der Berliner Philharmoniker und *Keynotes*⁸ der Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz hinsichtlich dieser Aspekte befragt wurden. Bei beiden Vermittlungsformaten handelt es sich um kostenlose, browserbasierte Videoreihen, in denen das Verhältnis zwischen der Subjekt- und Objektorientierung eine besonders gewichtige Rolle spielt: So wird in jedem Video der beiden Reihen ein ausgewähltes Werk klassischer Musik in erster Linie durch den Chefdirigenten des Hauses unter Zuhilfenahme entsprechender Hörproben vorgestellt. Zugleich wird mit beiden Formaten eine spezifische Dialoggruppe (Jugendliche und junge Erwachsene bei den *Close-ups* sowie Erwachsene bzw. allgemein Musikinteressierte bei den *Keynotes*) adressiert, was sich in der Konzeption der Videos niederschlägt.

In der Studie wurden zunächst die Projektverantwortlichen zu der Frage interviewt, welche konkreten Methoden der Subjektorientierung sie nutzen, um ihre Formate dialoggruppenspezifisch zu gestalten. Analog dazu wurden sie daraufhin befragt, welche Methoden der Objektorientierung sie in den Formaten anwenden, um der Dialoggruppe das musikalische Werk näherzubringen. In einem zweiten Schritt wurden die Aussagen daraufhin ausgewertet, ob die beiden Orientierungen in den Formaten tatsächlich in einem antagonistischen Verhältnis stehen oder auch andere Beziehungsgefüge aufweisen.

6 Für die *Keynotes* fungierte Herr Beat Fehlmann, zur Zeit des Interviews Intendant der Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz, als Interviewpartner, für das Vermittlungsformat *Close-up* Frau Katja Frei, Leiterin *Education* und *Outreach* der Berliner Philharmoniker.

7 Vgl. <https://www.berliner-philharmoniker.de/education/education-mediathek/close-up/> [02.02.2024].

8 Vgl. <https://www.staatsphilharmonie.de/de/keynotes> [02.02.2024].

Aspekte subjektorientierter Gestaltung in den untersuchten Formaten aus der Perspektive der interviewten Akteur_innen

Interdisziplinäre Zugänge

Anhand der Interviews zeigt sich, dass die Akteur_innen in ihren digitalen Vermittlungsformaten das musikalische Werk nicht nur unter einer musikimmanenten Perspektive beleuchten, sondern dabei auch außermusikalische Kontexte einbeziehen. Damit intendieren sie fehlende musikalische Vorerfahrungen der Dialoggruppe zu kompensieren bzw. letzterer die Möglichkeit zu bieten, sich auch ohne musikspezifischen Wissenshintergrund dem Werk zu nähern. Dies kann sich beispielsweise darin äußern, andere Kunstsparten in die Formate miteinzubeziehen, um Vermittlungsprozesse zwischen Dialoggruppe und Werk zu initiieren:

Frei: »Wir lassen die Musik nie alleine für sich stehen, [...] weil wir mit einem Publikum rechnen, was noch mehrere Zugänge braucht. [...] [D]eshalb versuchen wir natürlich, da auch die Künste miteinander zu verbinden.«
[0:30:50.9]

Beispielsweise wird den Rezipient_innen in dem *Close-up* zu Strawinskys *Der Feuervogel* die Möglichkeit geboten, über den Tanz eine Beziehung zur Musik aufzubauen. So gibt eine professionelle Tänzerin im Verlauf des Videos immer wieder kurze Tutorials zu zentralen Bewegungsfiguren des Balletts, die die Zuschauer_innen zum Mitmachen animieren sollen (vgl. unter anderem [22:29]).

Zugleich beabsichtigen die interviewten Akteur_innen mit dem Einbezug unterschiedlicher Künste, der Dialoggruppe zu signalisieren, dass ein musikbiografischer Hintergrund keine Voraussetzung zur Partizipation an dem Format darstellt. Dabei wollen sie die Dialoggruppe ermutigen, ausgehend von den angebotenen Zugängen ihren eigenen zum Werk zu finden:

Frei: »[D]iese Perspektive wollen wir [...] aufmachen, dass man nicht von klein auf ein Instrument gespielt haben muss, um hier Gefallen an klassischer Musik zu finden, sondern dass man seinen Zugang sich ein bisschen erschließen muss.« [0:15:49.6]

Um dabei ein hohes Maß an individuellen Zugangsmöglichkeiten zu der Musik zu schaffen und dabei den unterschiedlichen Bildungs- und Erfahrungshintergründen der Zuschauer_innen Rechnung zu tragen, beschränken die Interviewpartner_innen die Zugänge zur Musik in ihren Vermittlungsformaten nicht *nur* auf den künstlerisch-ästhetischen Bereich, sondern integrieren dabei auch außermusikalische Perspektiven:

Frei: »Das muss nicht zwingend die Musikwissenschaft sein, sondern vielleicht ist es die Medizin, über die man sich nähert. [...] Das muss alles erlaubt sein.« [0:15:49.6]

Dialoggruppenadäquater Sprachgebrauch

Vor dem Hintergrund der anvisierten Dialoggruppe legen die interviewten Akteur_innen bei der Konzeption ihrer digitalen Vermittlungsformate eine erhöhte Sprachaufmerksamkeit an den Tag. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass sie im Vorfeld der Videoproduktion darüber reflektieren, wie ein dialoggruppenadäquater Sprachgebrauch gestaltet werden muss, um musikalische Sachverhalte auch einem fachfremden Publikum verständlich zu machen. Diesbezüglich erachten sie es als notwendig, möglichst auf musikalische Fachtermini zu verzichten. Dabei sehen sie sich allerdings mit der grundsätzlichen Schwierigkeit konfrontiert, nicht vollständig auf einen musikalischen Fachjargon verzichten zu können:

Fehlmann: »Und [...] was er [der Dirigent] versucht ist, [...] mit [...] möglichst wenig Fachbegriffen das zu erklären, ganz ohne kommt er auch nicht aus.« [0:14:32.8]

Dies resultiere allein schon daraus, dass die dargestellten Musiker_innen ihren eigenen fachinternen Sprachgebrauch nutzen würden, der sich nur bedingt durch den_die Projektleiter_in lenken ließe:

Frei: »[W]ir können jetzt nicht jedem Musiker [...] verbieten, Fachbegriffe wie Adagio [...] zu verwenden, wenn der Satz nun mal so heißt.« [0:20:21.9]

Dialoggruppenspezifische Inszenierung des Werks

Weiterhin verdeutlichen die Interviews, dass auch die Inszenierung des zu vermittelnden Werks im Video unter anderem von subjektorientierten Überlegungen determiniert sein kann.

Dabei können unter anderem die Rezeptionsvoraussetzungen der Dialoggruppe ein Faktor sein, der die Darbietung der zu vermittelnden Musik im Format bestimmt. So wird beispielsweise bei den *Close-ups* das Werk nie in kompletter Länge dargeboten, um eine rezeptive Überforderung der jungen Dialoggruppe zu vermeiden.

Weiterhin werden bei den *Close-ups* nur besonders prägnante Stellen eines Werks im Video dargeboten, um der jungen Dialoggruppe auch ohne ausgeprägte musikalische Wahrnehmungsfähigkeit einen möglichst umfänglichen Eindruck der Musik zu vermitteln sowie Wiedererkennungsmomente zu ermöglichen:

Frei: »Dann aber auch [...] die Auswahl der Musik. Also welche Stellen sind überhaupt geeignet, um [...] sich durch das Stück durchzuhangeln? [...] Wo habe ich die Chance auch was wiederzuerkennen?« [0:24:55.7]

Daneben sei die Schaffung von Wiedererkennungsmomenten auch deshalb relevant, um bei einer späteren, von dem Format unabhängigen Gesamtrezeption des Werks Momente von musikalischer Orientierung und Verständnis auf Seiten der Dialoggruppe zu schaffen und somit der Musik näher zu kommen:

Frei: »Und dann hat man [...], wenn man das Stück mal im Gesamten hört, so einfach wirklich ein Erfolgserlebnis, weil man sagt: »Ach, ich habe jetzt echt was verstanden und ich habe es erkannt.«« [0:24:55.7]

Herstellen von Lebensweltbezügen

In den Interviews erwähnen die Akteur_innen an verschiedenen Stellen, dass sie bemüht sind, in ihren digitalen Formaten trotz musikalischer Schwerpunktsetzungen auch musikübergreifenden Themen einen Raum zu gewähren (vgl. Kategorie *Interdisziplinäre Zugänge*, S. 112):

Frei: »Der Hauptfokus [...] liegt auf der Musik [...] und wir kommen ja in jedem Format auch auf viel generellere Themen.« [0:29:26.7]

Dabei spielt bei den untersuchten Videoreihen vor allem das Anknüpfen an lebensweltliche Thematiken der Dialoggruppe eine zentrale Rolle, mit denen die interviewten Akteur_innen versuchen, ihr Zugänge zum Werk zu ermöglichen. So führt Herr Fehlmann hinsichtlich der *Keynotes* aus:

»Das [Herstellen von Lebensweltbezügen] war [...] unsere strategische Grundausrichtung.« [0:19:45.8]

Anhand der Interviews wird deutlich, dass die Akteur_innen dieses Unterfangen hauptsächlich dadurch versuchen umzusetzen, indem sie das musikalische Werk auf die aktuellen zeitlichen Umstände beziehen, von denen sie annehmen, dass sie für die Lebensrealität der Dialoggruppe relevant sind. Dadurch soll letztere für die Bedeutung des Werks für ihre Lebenswelt sensibilisiert werden:

Fehlmann: »[D]ieses ›Werke-in-Beziehung-setzen‹, einfach auch [...] die Zeit, in der wir drinstecken, [um der Dialoggruppe zu verdeutlichen], warum es auch interessant sein könnte, sich mit diesen Werken zu beschäftigen.« [0:04:38.6]

So wird beispielsweise von einer Historikerin in dem *Close-up* zu Kurt Weils *Berliner Symphonie* das Entstehungsjahr des Werks mit dem aktuellen Zeitgeschehen verglichen, wobei unter anderem Parallelen zwischen der Coronapandemie und den damaligen zeitlichen Umständen gezogen werden (vgl. [-24:30]).

Das Herstellen von Lebensweltbezügen versuchen die Interviewten aber auch dadurch umzusetzen, indem sie Verbindungen zwischen der Musik und den persönlichen Befindlichkeiten der Rezipient_innen schaffen:

Fehlmann: »Also so dieser Versuch, [...] eine Brücke zu schlagen, in die [...] eigene Gedankenwelt, [...] oder [zu reflektieren,] welche Gedanken- und Emotionswelten die [Musik] uns eröffnet.« [0:03:33.3]

Verhaltensanalyse der Dialoggruppe

Im Gegensatz zu den vorigen, handelt es sich bei dieser Kategorie weniger um eine konkrete Methode zur subjektorientierten Gestaltung der Videos selbst, sondern um eine Strategie, bei der das digitale Nutzer_innenverhalten der Formate analysiert wird, um Interessens- und Bedürfnislagen der Dialoggruppe zu identifizieren. Davon ausgehend generieren die befragten Akteur_innen wiederum Optimierungsperspektiven für ihre Formate:

Fehlmann: »Und an dem Punkt, wo [...] wir jetzt stehen, [...] wo wir versuchen [...], zu analysieren: Wie reagieren die Leute darauf? Was funktioniert, was funktioniert nicht? Und jetzt schauen wir mal, [...] wie wir uns anpassen müssen.« [0:27:03.3]

In diesem Zusammenhang erwähnt Herr Fehlmann beispielsweise die Erhebung der durchschnittlichen Rezeptionsdauer der Nutzer_innen sowie die Identifikation von Stellen, an denen sie die Rezeption der Videos abbrechen.

Aspekte objektorientierter Gestaltung in den untersuchten Formaten aus der Perspektive der interviewten Akteur_innen

Interdisziplinäre Zugänge

Wie bereits bei der gleichnamigen subjektorientierten Kategorie (vgl. S. 112) dargelegt, beleuchten die Interviewpartner_innen das zu vermittelnde Werk nicht nur unter einer musikspezifischen Perspektive, sondern beziehen dabei ebenso nicht-musikalische Kontexte mit ein, um auch fachunkundigen Zuschauer_innen mehr emotionale und persönliche Anknüpfungsmöglichkeiten zur Musik zu bieten. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass in den vorliegenden Formaten die Wahl der disziplinären Zugänge zur Musik vom Werk selbst ausgeht. Das bedeutet, dass vorhandene Bezüge innerhalb des Werks – etwa zu Literatur oder historischen Kontexten – gezielt aufgegriffen werden, um darüber Zugänge zur Musik zu eröffnen.

Frei: »Manchmal sind es Märchen, manchmal sind es auch Bilder. Es gibt ja oft genug Kompositionen, bei denen die bildende Kunst das ausschlag-

gebende Element war. [...] Also dieser interdisziplinäre Zugang spielt für mich bei Musikvermittlung fast die größte Rolle.« [0:33:30.7]

Dieser Aspekt lässt sich besonders gut in den *Close-ups* nachvollziehen: So wird beispielsweise in dem Film zu Kurt Weils 1921 veröffentlichter *Berliner Symphonie* schwerpunktmäßig ein geschichtlicher Zugang gewählt, in dem eine Historikerin über die Lebensumstände der frühen zwanziger Jahre in der Hauptstadt berichtet. In dem *Close-up* zu Strawinskys *Der Feuervogel* wird aufgrund des Ballett-Kontextes des Werks den Zuschauer_innen hauptsächlich ein Zugang über den Tanz geboten, während die Folge zu Tschaikowskys *Romeo und Julia* stärker eine szenisch-schauspielerische Annäherung nutzt, die an Shakespeares Theater-Vorlage anknüpft.

Kontextualisierung des Werks

Anhand der untersuchten Formate zeigt sich, dass die Interviewpartner_innen darauf bedacht sind, das Werk in ihren Videos kulturell zu kontextualisieren, um dadurch Vermittlungsprozesse zu initiieren. Dies kann sich beispielsweise in einer historischen Kontextualisierung äußern, wobei den Zuschauer_innen die Musik vor dem Hintergrund ihrer zeitgeschichtlichen Umstände nachvollziehbar gemacht werden soll:

Frei: »[A]lso historische Elemente auch gar nicht nur aus der Musik, sondern auch aus der Zeit. Ein Werk hat sich ja [...] immer in einer gewissen Zeit entwickelt. Also, das muss [...] ein Gesamtbild werden.« [0:34:03.7]

In den untersuchten Formaten lassen sich unterschiedliche Herangehensweisen der historischen Kontextualisierung erkennen. So wird das Werk einerseits vor dem Hintergrund der Biografie der_des Komponist_in bzw. der Bedingungen, unter denen diese_r gelebt hat, reflektiert:

Fehlmann: »Und natürlich spielt der Schöpfer [...] eine zentrale Rolle, weil er immer auch Kind seiner Zeit ist und natürlich reagiert.« [0:23:14.7]

Andererseits zeigt sich die historische Kontextualisierung darin, Bezüge zu sonstigen historischen Persönlichkeiten herzustellen, die für das Werk eine entscheidende Bedeutung haben.

Neben der historischen zeigt sich in den Formaten aber auch immer wieder eine künstlerische Kontextualisierung. So wird beispielsweise das zu vermittelnde Werk in Beziehung zu anderen, mitunter neueren Werken der des Komponist_in gesetzt, um dem Publikum musikalisch-kompositorische Entwicklungsprozesse zu verdeutlichen.

Zugänge zur musikalischen Struktur und Gestaltung des Werks

In den untersuchten Formaten intendieren die Betreiber_innen die Dialoggruppe auch dadurch an die Musik heranzuführen, indem sie ihr Aufbau und die kompositorische Gestaltung des Werks auf verständliche Weise näherbringen. Dies erfolgt einerseits mittels verbalen Erklärens durch fachkundiges Personal. So schildert beispielsweise der Dirigent in dem Format öfters seine Erfahrungen im Umgang mit dem Werk, mit dem Ziel,

Fehlmann: »Dass man da wirklich auch so *insights* hat, die [...] wirklich auch so [...] in praktischer Auseinandersetzung mit dieser Musik [entstehen].«
[0:20:19.3]

Eine weitere Möglichkeit, welche die Betreiber_innen nutzen, um die Machart des Werks zu verdeutlichen, besteht in seiner *musikalischen Dekonstruktion*. So werden im Verlauf der Videos immer wieder zentrale Ausschnitte eines Werks von den Musiker_innen vorgespielt, wobei z. B. einzelne Stimmen nicht mitgespielt oder spezifische musikalische Figuren, Melodieverläufe etc. isoliert dargestellt werden, um sie den Zuschauer_innen genauer wahrnehmbar zu machen und verständnisfördernde Hörerfahrungen zu inszenieren:

Fehlmann: »[Man] lässt mal was weg oder holt mal was Einzelnes raus.«
[0:26:24.1]

Dadurch soll dem Publikum verdeutlicht werden, wie beispielsweise die einzelnen Stimmen des Werks klingen oder miteinander interagieren bzw. wie die harmonische Struktur im Werk entsteht, welche Funktion einzelnen Instrumentengruppen dabei zukommt oder welche klanglichen Auswirkungen sich durch kompositorische Änderungen ergeben (vgl. Fehlmann: [0:24:21.3]).

Relationen der Subjekt- und Objektorientierung in den Formaten

Neben der Identifizierung der konkreten Aspekte der Subjekt- und Objektorientierungen soll nun betrachtet werden, wie sich die »dynamische Komplexität des Wirkzusammenhangs« (Schmied-Kowarzik 2008: 16) zwischen beiden in den untersuchten Formaten darstellt.

So zeigt sich einerseits, dass sich in den beiden Vermittlungsprojekten Objekt- und Subjektorientierung nicht widersprechen müssen, sondern durchaus miteinander verknüpft sein können. Im Folgenden werden jene Methoden der subjekt- und objektorientierten Kategorien vorgestellt, anhand derer dieser Aspekt deutlich zutage tritt.

Integration von Subjekt- und Objektorientierung

Interdisziplinäre Zugänge zum Werk

Ein Moment der *Vereinigung* von Subjekt- und Objektorientierung zeigt sich in den interdisziplinären Zugängen zum Werk, die der Dialoggruppe in den Formaten geboten werden. So konnte der Aspekt der Interdisziplinarität sowohl als Methode der Subjekt- (vgl. S. 112) als auch Objektorientierung (vgl. S. 116) identifiziert werden. Unter einer subjektbezogenen Perspektive wird mit den interdisziplinären Zugängen seitens der befragten Musikvermittler_innen intendiert, trotz geringer musikalischer Vorerfahrung und Fachkenntnis der Dialoggruppe Möglichkeiten zu geben, sich auf persönliche Art und Weise dem Werk zu nähern.

Unter einer objektbezogenen Perspektive beschreibt die Methode der interdisziplinären Zugänge, dass die Wahl, welche Zugänge konkret im Format gewählt werden, nicht von der Dialoggruppe, sondern von dem Werk abhängig gemacht wird. Dabei erörtern die Musikvermittler_innen, was »für die Komposition [...] ein ganz ausschlaggebendes Element« (Frei: [0:30:50.9]) ist, und wählen vor diesem Hintergrund entsprechende Zugänge, die zu einem zunehmenden Verständnis gegenüber der Musik führen soll.

So bietet beispielsweise der tänzerische Zugang in dem *Close-up* zu Stravinskys *Der Feuervogel* die Möglichkeit, die spezifische musikalische Machart des Werks besser zu verstehen, spielte doch der Tanz für die Komposition eine ganz zentrale Rolle (vgl. Frei: [0:30:50.30]). Andererseits wird gerade dem jungen, fachfremden Publikum über die körperlich-tänzerische Auseinandersetzung mit dem Werk eine niedrigschwellige Option geboten, sich der Musik

zu nähern. Insofern verknüpft die Methode der interdisziplinären Zugänge sowohl subjekt- als auch objektorientierte Aspekte.

Kontextualisierung des Werks

In den untersuchten Formaten wurde als eine Methode der Objektorientierung die historische Kontextualisierung ermittelt (vgl. S. 117), um das Werk vor dessen geschichtlichem Hintergrund für das Publikum nachvollziehbar zu machen. Darüber hinaus wurde in den Vermittlungsprojekten als Methode der Subjektorientierung die lebensweltliche Kontextualisierung des Werks festgestellt, indem letzteres in Beziehung zu den Umständen gesetzt wird, unter denen die Dialoggruppe lebt, um diese für die Lebensrelevanz des Werks zu sensibilisieren (vgl. S. 115).

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass in den Formaten die objekt- und subjektorientierte Form der Werkkontextualisierung teilweise in Verbindung miteinander gebracht wird, indem z.B. die historischen Umstände der Musik mit den aktuellen lebensweltlichen Bedingungen der Dialoggruppe hinsichtlich der Ähnlichkeiten und Unterschiede miteinander verglichen werden (vgl. das bereits erwähnte Beispiel des *Close-up* zu Kurt Weils *Berliner Symphonie*, vgl. S. 115). Insofern greifen in diesem Fall über den Aspekt der Kontextualisierung des Werks Subjekt- und Objektorientierung ineinander.

Neben diesen Kategorien, die auf Möglichkeiten verweisen, wie Subjekt- und Objektorientierung miteinander verbunden sein können, sollen im Folgenden weitere der identifizierten Kategorien vorgestellt werden, bei denen die Objekt- und Subjektorientierung in Konflikt zueinander treten. Dies ist allerdings nicht als Anzeichen zu interpretieren, dass beide Orientierungen doch in einer grundsätzlich antagonistischen Beziehung zueinanderstehen. Vielmehr ist es vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten Kategorien als Ausdruck des komplexen Wirkungszusammenhangs beider Orientierungen zu werten, der sich sowohl zwischen Momenten der *Synthese* als auch der *Abgrenzung* bewegt.

Konfrontation von Subjekt- und Objektorientierung

Sprachgebrauch

In den Interviews betonen die Akteur_innen, dass ihnen ein dialoggruppenadäquater Sprachgebrauch wichtig ist, was sich in den Formaten dadurch kon-

ketisiert, möglichst auf einen musikalischen Fachjargon zu verzichten (vgl. S. 113). Dennoch äußern die Befragten, dass sie auf grundlegende musikalische Begrifflichkeiten, die in dem Werk eine Rolle spielen, nicht gänzlich verzichten können (vgl. S. 113). Insofern wird der Sprachgebrauch in den Formaten sowohl von der Dialoggruppe als auch von dem musikalischen Werk determiniert, was ein grundsätzliches Spannungsfeld markiert.

Zugleich lässt sich an diesem Beispiel gut nachvollziehen, wie digitale Möglichkeiten solche Konfliktsituationen zwischen beiden Orientierungen entschärfen können, etwa indem sprachliche Ausführungen in den Videos durch visuelle Einblendungen flankiert werden, um Fachbegriffe zu erklären.

Ausschnitte des Werks

Die Akteur_innen sind darauf bedacht, für ihre Videos solche Passagen des Werks auszuwählen, die der Dialoggruppe vor dem Hintergrund ihrer Rezeptionsvoraussetzungen Wiedererkennungsmomente und somit Erfolgserlebnisse mit der Musik ermöglichen (vgl. S. 114).

Demgegenüber sind sie aber auch bestrebt, diejenigen Stellen des Werks für die Formate zu nutzen, an denen sich dessen musikalische Machart mittels *musikalischer Dekonstruktion* exemplarisch gut erklären lässt (vgl. S. 118). So erfolgt die Wahl der musikalischen Ausschnitte für die Vermittlungsprojekte ebenfalls aus subjekt- sowie objektorientierten Gesichtspunkten, die in Konflikt zueinander treten können. Dies liegt beispielsweise dann vor, wenn eine bestimmte musikalische Passage repräsentativ für den spezifisch kompositorischen Aufbau eines Werks ist, aber für die Dialoggruppe keinen hohen musikalischen Wiedererkennungswert in Aussicht stellt.

Transition von Subjekt- und Objektorientierung

Neben Momenten der *Integration* und *Konfrontation* verweisen die Ausführungen der Interviewpartner_innen aber noch auf eine weitere Dimension des Verhältnisses der Subjekt- und Objektorientierung. So lassen sich in den Vermittlungsprojekten teilweise Phasen ausmachen, in denen der Schwerpunkt entweder auf der Subjekt- oder Objektorientierung liegt, wobei im zeitlichen Verlauf der Formate ein Übergangsprozess zur jeweils anderen Orientierung erfolgt.

Vorgelagerte subjektorientierte Werkauswahl

In den Interviews führt Frau Frei an, dass die *Close-ups*, trotz diverser dialoggruppenspezifischer Maßnahmen, einen überwiegend objektorientierten Charakter haben, da das zu vermittelnde Werk den Ausgangspunkt des Projekts darstellt:

»[F]ür uns gesprochen ist schon [...] der Fokus auf der Musik ein bisschen größer. [...] Wir nähern uns immer von Seiten der Musik.« [0:36:26.5]

Allerdings zeigt sich bei den *Close-ups*, dass bereits im Voraus der eigentlichen Videoproduktion subjektorientierte Überlegungen eine zentrale Rolle spielen. Dies betrifft insbesondere die Werkauswahl für die Vermittlungsformate: So werden die Werke für die *Close-ups* in erster Linie von dem Chefdirigenten der Berliner Philharmoniker vorgeschlagen. Allerdings hat dabei das Education-Team ein Veto-Recht, was es einlegen kann, wenn ihm das vorgeschlagene Werk für das Vermittlungsformat als unpassend erscheint (vgl. Frei: [0:39:39.3]). Dabei erwähnt Frau Frei, dass davon bereits in der Vergangenheit Gebrauch gemacht wurde, weil spezifische Werke vor dem Hintergrund der anvisierten Dialoggruppe als schwer vermittelbar eingeschätzt wurden (vgl. [0:41:39.7]). Insofern wird deutlich, dass das Vermittlungsformat zunächst einen subjektorientierten Schwerpunkt aufweist, was im weiteren Verlauf des Vermittlungsprojekts in eine zunehmende Objektorientierung übergeht.

Dialoggruppenorientierte Evaluationsphase

Ein weiterer Transitionsprozess zwischen den beiden Orientierungen wird besonders bei den *Keynotes* deutlich: So zeichnete sich das Projekt laut Herrn Fehlmann zunächst durch einen sehr werkorientierten Charakter aus, da die Musik und dessen Vermittlung die konkrete Ausgestaltung des Formats im Wesentlichen bestimmt hat.

In der aktuellen Evaluationsphase des Projekts und der damit verbundenen digitalen Nutzeranalyse (vgl. S. 116) rücke nun allerdings die Dialoggruppe stärker in den Fokus, da ihr Nutzungsverhalten den Ausgangspunkt für Optimierungsmaßnahmen des Formats darstellt. Dies kann als ein Aspekt subjektorientierter Praxis verstanden werden. Insofern hat sich im Verlauf des *Keynote*-Formats das Gewicht von einer Objekt- zu einer zunehmenden Subjektorientierung verlagert:

Fehlmann: »Die Vorgehensweise war mal eine sehr werkorientierte [...]. Und an dem Punkt, wo wir jetzt stehen, ist eine höhere Zielgruppenorientierung [...], wo wir versuchen [...] zu analysieren, wie reagieren die Leute darauf?« [0:27:03.3]

Fazit

Auch wenn sich anhand der vorliegenden Untersuchung keine allgemeingültigen Aussagen über das gesamte Feld der Musikvermittlung ableiten lassen, deutet die Interviewstudie darauf hin, dass eine strikte Trennung von Subjekt- und Objektorientierung – wie sie teils in der Musikpädagogik diskutiert wird (vgl. u.a. Brunner 2015: 203)⁹ – im Kontext der Musikvermittlung nicht tragfähig ist. In den untersuchten Formaten spielen beide Ausrichtungen in unterschiedlicher Gewichtung eine Rolle. Zwar bleibt das Werk zentral, doch werden subjektorientierte Überlegungen ebenso stark berücksichtigt, etwa bei der Auswahl des Werks im Hinblick auf eine spezifische Dialoggruppe und dem Ziel, dieser ästhetische Erfahrungsräume zu eröffnen (vgl. Schippling/Voit 2023a: 221).¹⁰

Im Hinblick auf die Digitalität zeigt sich in den untersuchten Musikvermittlungsformaten, dass digitale Elemente sowohl subjekt- als auch objektorientierte Potenziale entfalten. Sie erlauben eine passgenaue Ausrichtung auf die Dialoggruppe, indem Tempo, Bildsprache und Dramaturgie an deren spezifische Rezeptionsgewohnheiten angepasst werden.¹¹ Auch Kameraeinstellungen werden gezielt eingesetzt, z.B. durch das Einfangen des Blicks des Dirigenten, um musikalische Kommunikationsprozesse innerhalb des Orchesters für ein nicht spezialisiertes Publikum anschaulich zu machen. Die digitale Umsetzung der Formate erlaubt zudem eine individuelle Rezeption, da Inhalte pausiert oder erneut angesehen werden können. Ergänzend bietet

9 Vereinzelt lassen sich auch Stimmen in der Musikpädagogik ausmachen, die eine strikt antagonistische Konzeptualisierung der Subjekt- und Objektorientierung kritisieren (vgl. u.a. Richter 1976).

10 Allerdings bleibt fraglich, ob die Auswahl, welches Werk für welche Dialoggruppe geeignet ist, auf empirischen Erkenntnissen beruht oder eher auf Annahmen der Veranstalter:innen, die mitunter defizitorientierte Bilder reproduzieren.

11 So betont Frau Frei, dass bei den *Close-ups* vor allem auf schnelle Schnitte und visuelle Effekte gesetzt wurde, um die Dialoggruppe gezielt anzusprechen.

die Analyse des Nutzungsverhaltens im digitalen Raum wertvolle Hinweise für eine zielgerichtete Ansprache der Dialoggruppe.

Auf objektbezogener Ebene eröffnen digitale Formate insbesondere neue Formen der Präsentation, wie etwa die Visualisierung musikalischer Strukturen, die niederschwellige Zugänge zum Werk ermöglichen.¹²

Die Untersuchung verweist darüber hinaus auf den zentralen Begriff der *Dialoggruppe*, der »wechselseitige Kommunikations- und Aushandlungsprozesse« (Petri-Preis/Voit 2023: 25) zwischen Musikvermittler_innen und Adressat_innen betont. In den digitalen Formaten zeigt sich jedoch, dass dieser Anspruch nur begrenzt eingelöst wird: Ein Austausch mit der Dialoggruppe fand allenfalls in der Konzeption statt, spielte später aber kaum eine Rolle. Daraus ergeben sich Fragen, wie digitale Formate ohne direkte Begegnung dialogisch gestaltet werden können und welche medialen Mittel Resonanzräume eröffnen.

Weiterhin ermöglichen die Interviews Einblicke in das komplexe Verhältnis von Subjekt- und Objektorientierung, das sich in den Formaten als ambivalent zeigt – geprägt von Momenten der *Integration*, *Konfrontation* und *Transition*. Letztlich zeichnet sich hierbei ab, dass subjektorientierte Ansätze – wie z.B. die dialoggruppenspezifische Gestaltung des Formats – in einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Werk münden können, wodurch eine strikte Trennung beider Orientierungen kaum möglich erscheint.

Darüber hinaus werfen die Interviews Fragen zur Abgrenzung von Subjektorientierung und *Audience Development* auf. So lassen sich in den untersuchten Formaten dialoggruppenbezogene Entscheidungen ausmachen, die jedoch vorrangig aus merkantilen Motiven getroffen wurden – etwa die digitale Umsetzung der Formate, die zwar auf die Lebenswelt der jungen Dialoggruppe reagiert, primär aber der Publikumsgewinnung dient. Die Grenze zwischen Subjektorientierung und *Audience Development* erscheint somit fließend. Vor diesem Hintergrund erscheint es forschungsrelevant, die Begründungsdiskurse von Musikvermittler_innen zur dialoggruppenspezifischen Ausrichtung ihrer Formate näher zu untersuchen – insbesondere im Hinblick auf pädagogische versus strategische Zielsetzungen.

Schlussendlich betonen die interviewten Personen einerseits die Herausforderung, eine Brücke vom digitalen Raum in den analogen Konzertsaal zu

12 In dem *Close-up* zur *Berliner Symphonie* werden z.B. Klänge farblich visualisiert: Konsonanzen in warmen, Dissonanzen in kühlen Tönen – zur Verdeutlichung ihres Klangcharakters.

schlagen. Andererseits heben sie das Potenzial digitaler Formate hervor, sich als eigenständige Vermittlungsform zu etablieren. Damit wird deutlich: Digitale Musikvermittlung steht am Anfang ihrer Entwicklung und birgt das Potenzial, neue ästhetische Erfahrungsräume zu eröffnen – vorausgesetzt, sie wird nicht als bloße Adaption analoger Formate verstanden, sondern in ihrer eigenen medialen Logik weitergedacht.

Literatur

- Alt, Michael (1968): *Didaktik der Musik*, Hamburg/Wolfenbüttel: Erziehung u. Wissenschaft Möseler.
- Brunner, Georg (2015): Musik hören: Wahrnehmen, gliedern und reflektieren, in: Mechthild Fuchs (Hg.), *Musikdidaktik Grundschule: theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 200–217.
- Glass, Marie-Lena/Schönhofen, Christian (2018): Digitaler Fortschritt in der Evaluierung: Eine neue Perspektive oder ein neues Paradigma?, in: Hartmut Sangmeister/Heike Wagner (Hg.), *Entwicklungszusammenarbeit 4.0 – Digitalisierung und globale Verantwortung*, Baden-Baden: Nomos, S. 67–82.
- Helmholz, Brigitta (1996): *Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945*, Essen: Die Blaue Eule.
- Herzig, Bardo/Schwerdt, Ulrich (Hg.) (2002): *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem*, Münster: Lit.
- Hüttmann, Rebekka (2014): *Wege der Vermittlung von Musik: ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien*, 2. Aufl., Augsburg: Wißner.
- Jank, Werner (1989): Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte. Musikpädagogik zwischen materialen und formalen Bildungstheorien, in: Christa Nauck-Börner (Hg.), *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft*, Laaber: Laaber, S. 37–68.
- Jank, Werner (Hg.) (2013): *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, 5. Aufl., Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, Werner (2017): Musik und Musikdidaktik, in: Horst Bayrhuber/Ulf Abraham/Volker Frederking/Werner Jank/ Martin Rothgangel/Helmut Johannes Vollmer (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik*, Münster: Waxmann, S. 105–122.

- Milker, Clemens/Steffens, Jan (2022): Das didaktische Pendel. Sinnbildung im Unterricht als Spannungsfeld zwischen Subjekt- und Objektorientierung, in: Anke Langner (Hg.), *Schule inklusiv gestalten – das Projekt SING*, Münster: Waxmann, S. 103–128.
- Nell, Alexander von (2023): Betwixt and Between – Musikvermittlung und Digitalität, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 427–432.
- Petri-Preis, Axel/Voit, Johannes (2023): Was ist Musikvermittlung?, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 25–30.
- Richter, Christoph (1976): *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Rüdiger, Wolfgang (2014): Zum Begriff Musikvermittlung und zu den Beiträgen dieses Bandes, in: Wolfgang Rüdiger (Hg.), *Musikvermittlung–wozu? Umriss und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*, Mainz: Schott, S. 7–18.
- Sachsse, Malte (2014): *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert*, Hildesheim/Zürich/New York: Olms.
- Schippling, Joshua/Voit, Johannes (2023a): Musikvermittlung zwischen Kunstwerk-, Dialoggruppen- und Lebensweltorientierung, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 219–226.
- Schippling, Joshua/Voit, Johannes (2023b): Dialoggruppen der Musikvermittlung, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 179–186.
- Schmidt, Michael (2022): Multimediale Musikvermittlung in der Digitalkultur, in: Peter Overbeck (Hg.), *Musikjournalismus: Radio – Fernsehen – Print – Online*, Wiesbaden: Springer VS, S. 457–462.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2008): *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*, Kassel: university press.
- Unterberg, Lisa (2023): Musikvermittlung zwischen analog und digital, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 293–297.
- Vogt, Jürgen (1998): Das Eigene und das Fremde. Ein Modethema der Musikpädagogik, in: *AfS-Magazin*, Nr. 5, S. 3.
- Voit, Johannes (2019): Musikvermittlung, in: Deutscher Musikrat und Deutsches Musikinformationszentrum (Hg.), *Musikleben in Deutschland*, Bonn: Deutscher Musikrat, S. 106–127.

Kreativer komponieren mit Apps?

Zum kreativitätsfördernden Potential digitaler Werkzeuge für Prozesse des Musik-Erfindens im Musikunterricht

Johannes Voit

Kreativität ist längst »zur Projektionsfläche für eine Fülle von Wünschen der Gesellschaft« (Stöger 2007: 103) avanciert und gilt seit den 1970er Jahren auch im Bildungsdiskurs als einer der zentralen Hochwertbegriffe. Insbesondere in den künstlerischen Fächern scheint Kreativität gewissermaßen zur DNA zu gehören, so bezeichnet ihn Christine Stöger als einen »Leitbegriff für musikpädagogisches Denken und Handeln« (Stöger 2018: 260). Angesichts der fortschreitenden Digitalisierung des Unterrichts geraten zunehmend die Möglichkeiten der Kreativitätsförderung durch digitale Werkzeuge in den Blick, schließlich »stehen ästhetische Wahrnehmungsweisen, Gestaltungs- und folglich auch Erfahrungsprozesse [längst] unter dem Einfluss von digitalen Transformationsprozessen« (Hartogh 2020: 183). Auch ist die Zahl der Apps, die kreative Umgangsweisen ermöglichen (sollen), ins Unermessliche gestiegen, wie eine Suchabfrage zum Begriff *Kreativität* im App-Store zeigt.¹ Dabei sind die Ergebnisse äußerst breit gefächert, so finden sich unter den ersten zehn angezeigten Treffern neben einer Bildbearbeitungs-App, die es den Nutzer_innen mittels eines »kompletten, KI-gestützten Designstudio[s]« ermöglichen soll »kreativ [zu werden] wie nie zuvor«, einem Inneneinrichtungs-Tool (»Lass deiner Kreativität freien Lauf und verbessere deine Gestaltungsfähigkeiten!«), einem Schreibspiel zum Aufbau einer »tägliche[n] Schreibgewohntheit«, einer digitalen Pinnwand zum Sammeln und Organisieren von Ideen auch diverse Rätsel sowie eine Kickstarter-App zur Finanzierung kreativer Projekte. Es wird deutlich, dass – wie bei allen

1 Die im Folgenden genannten Apps und wiedergegebenen Zitate stammen aus einer Abfrage im App-Store von Apple, die am 15.06.2025 durchgeführt wurde.

inflationär verwendeten Begriffen – auch hier der Bedeutungsverlust droht. Bereits 1990 stellte Alfred Balkin mit Blick auf die Musikpädagogik fest, der Begriff »creativity« sei »overused, misused, confused, abused, and generally misunderstood« (Balkin 1990: 29). Dieser Befund kann heute angesichts der Begriffsverwendung im Zusammenhang mit digitalen Werkzeugen in gesteigertem Maße Gültigkeit beanspruchen, so dass eine Begriffsklärung dringend erforderlich erscheint. Zudem ist mit Blick auf den Musikunterricht im postdigitalen Zeitalter zu fragen, unter welchen Bedingungen digitale Werkzeuge tatsächlich anregen, auf kreativen Wegen zu neuartigen Lösungen zu gelangen, und wo sie Problemlösungsroutinen etablieren, die ein kreatives Denken eher verhindern.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst zentrale Positionen innerhalb des Kreativitätsdiskurses referiert, ehe der Fokus auf das kreativitätsfördernde Potential von digitalen Werkzeugen für Prozesse des Musik-Erfindens im Musikunterricht gelenkt wird. Nach der exemplarischen Gegenüberstellung zweier Apps, die ein voraussetzungsloses Gestalten von Musik erlauben, wird ein Fallbeispiel aus einer empirischen Studie präsentiert, in dem ein kreativer Umgang mit einer App zu unvorhergesehenen Lösungen führt und das Zusammenspiel des digitalen Werkzeugs mit weiteren Faktoren der Unterrichtsgestaltung (Aufgabenstellung, Lernbegleitung, Setting, Klima) in das Blickfeld geraten lässt. Abschließend wird der Versuch unternommen, einige Gelingensbedingungen für den kreativitätsfördernden Umgang mit digitalen Werkzeugen im Musikunterricht zu formulieren.

Historische und terminologische Vorüberlegungen

Das Begriffsverständnis von Kreativität (lat. *creāre* = (er)schaffen, (er)zeugen, (er)wählen, hervorbringen) hat sich seit der Antike grundlegend verändert. So unterscheiden Kampylis und Valtanen (vgl. 2010: 209) drei Zeitalter der Kreativitätskonzepte, die jeweils epochenspezifische Ideale repräsentieren:

1. Ein metaphysisches Zeitalter von der Antike bis in die Renaissance, das einen göttlichen Schöpfer bzw. einen göttlichen Einfluss auf wenige Genies annimmt, die in der Lage sind, *aus dem Nichts* zu schöpfen. Kreative Menschen sind demnach »Götterboten, die laut Aristoteles von einem ›Schuss der Verrücktheit‹ gekennzeichnet sind, bzw. nach Platon an einem ›göttlichen Wahn‹ leiden« (Cropley/Reuter 2018: 363).

2. Ein aristokratisches Zeitalter von der Renaissance bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts, das wenige außerordentliche charismatische Genies anerkennt, die *aus Etwas* schöpfen.
3. Ein demokratisches Zeitalter seit der Mitte des 20. Jahrhunderts, das grundsätzlich jedem Menschen eine Schöpfungsfähigkeit zugesteht.

Erst das dritte Kreativitätskonzept vermag den Begriff für die Pädagogik fruchtbar werden zu lassen, da es Kreativität als eine »pauschale Grundfähigkeit« fasst, »die als schöpferisches Vermögen in jedem Menschen angelegt ist und die mit gezielten Trainingsmethoden zur vollkommenen Ausprägung gelangen kann« (Wachter 2024: 14). Spürbar ist dieses gewandelte Verständnis in den Reformbewegungen rund um die Wende zum 20. Jahrhundert, die den künstlerischen Fächern sowie der kindlichen Kreativität große Aufmerksamkeit schenkten (z.B. im Rahmen der in Deutschland einflussreichen Kunsterziehungsbewegung).

Als Initialzündung für die Kreativitätsforschung wird häufig Joy Paul Guilfords Vortrag vor der American Psychological Association im Jahr 1950 genannt, in dem er den Mangel an Forschung zum Thema Kreativität beklagte und auf die bisherige Vernachlässigung von Kreativität als wesentliche Dimension von Begabung hinwies. Guilford plädierte nachdrücklich dafür, die besonders im Bildungswesen übliche Überbetonung der in IQ-Werten darstellbaren Intelligenz zugunsten eines um das Konzept der Kreativität erweiterten Intelligenzbegriffs zu überwinden. So verstand er Kreativität als Bestandteil der menschlichen Intelligenz, der allen Menschen als wesentliches psychisches Potential zugesprochen werden und der anhand empirisch überprüfbarer Kategorien beschrieben werden könne. In der Folge nahm in den 1960er Jahren – insbesondere in den USA – die Kreativitätsforschung an Fahrt auf. Dabei wurden unterschiedliche Aspekte von Kreativität sowie Möglichkeiten der Kreativitätsförderung untersucht. Den verschiedenen Studien lagen dabei teils unterschiedliche Kreativitätsverständnisse zugrunde, bei denen es in der Regel jedoch im Kern um eine Produktionsleistung geht, die, wie es Bruner (vgl. 1962) formuliert hat, überraschend (*surprise*), im jeweiligen Kontext bedeutsam (*relevant*) und wirksam (*effective*) ist.

Wurden kreativitätsbezogene Fragestellungen zunächst im Anschluss an Guilfords Überlegungen mittels psychometrischer Ansätze untersucht, so ist ab Mitte der 1970er Jahre eine Hinwendung zu »kognitiven, emotionalen, persönlichen und kulturellen Aspekten von Kreativität« (Fthenakis 2024: 23) zu beobachten. Die Erkenntnis, dass sich Kreativität stets aus einer Wech-

selwirkung des Handelns von Individuen mit einem sozialen Feld ergibt (vgl. Csíkszentmihályi 1998), führte schließlich dazu, dass in der Kreativitätsforschung zunehmend »eine integrative, multidisziplinäre Perspektive [...] an Bedeutung« (Fthenakis 2024: 23) gewonnen hat, die neben individuellen Faktoren auch den Einfluss des Umfelds sowie die soziale Bedingtheit in den Blick nimmt.

»The four P's of creativity« (Rhodes 1961: 307)

Von dem US-amerikanischen Psychologen Mel Rhodes (vgl. 1961) stammt die Unterscheidung der vier Kreativitätsdimensionen *person*, *process*, *press* und *product*. Demnach kann der Begriff Eigenschaften und Verhaltensweisen einer *Person* beschreiben oder einen *Prozess* der Entwicklung von außergewöhnlichen Ideen, wobei auch die Einflüsse des *Umfelds* bedeutsam sind. Und nicht zuletzt kann sich der Begriff auf die Beschaffenheit eines *Produkts* beziehen – eine Idee, ein Gegenstand oder ein Artefakt. Aus Rhodes' Kategorisierung ergeben sich vier grundsätzlich verschiedene Blickwinkel auf das Thema, die jeweils eigene Forschungsperspektiven eröffnen, zum Beispiel:

- Welche Eigenschaften und Fähigkeiten muss ein Mensch besitzen, um kreative Produkte hervorzubringen? Wie kann man diese fördern?
- Wie verläuft ein kreativer Prozess?
- Welche Rolle spielt das Umfeld?
- Wie müssen Produkte beschaffen sein, um als kreativ gelten zu können?

Person

Guilford (vgl. 1950) unterscheidet vier kreative Fähigkeiten: Eine kreative Person kann demnach in kurzer Zeit viele neuartige und vielfältige Ideen entwickeln sowie diese synthetisieren und bewerten. Er nennt diese Fähigkeiten *originality*, *flexibility*, *fluency* und *evaluation*. Diese Systematik war ursprünglich für eine Ergänzung der vorherrschenden Intelligenztests gedacht, die Kreativität kaum berücksichtigten und einzig darauf zielten, die beste Lösung eines Problems schnellstmöglich zu finden; d.h. sie basierten auf konvergentem Denken. Dem stellte Guilford das divergente Denken gegenüber, das zu einer Vielfalt origineller, unerwarteter, überraschender Problemlösungen führt. Ein solches Denken schließt u.a. auch das Durchbrechen

konventioneller Denkmuster, das Entwickeln neuer Strategien sowie das Neukombinieren gespeicherten Wissens ein. Später wurden durch kognitionspsychologische Forschung weitere Faktoren identifiziert. So nennt etwa E. Paul Torrance (vgl. 1979) neben kritischem Denken, divergentem Denken und Problemlösungstaktiken auch Vorstellungskraft, Konzentrationsvermögen und Problemfindung als kreativitätsbezogene Fähigkeiten, während Hans Eysenck (vgl. 1996) die persönlichen Merkmale Offenheit für das Neue, Ambiguitätstoleranz, Selbstbewusstsein und Selbstkonzept betont. Teresa Amabile (vgl. 1996) verweist zudem auf die Bedeutung der intrinsischen Motivation, die im Zusammenhang mit Neugier, Risikobereitschaft und Beharrungsvermögen steht (vgl. Torrance 1979). Nicht zuletzt scheinen auch metakognitive Aspekte eine Rolle zu spielen u.a. »Problemanalyse, interne Problemrepräsentation, Selektion von Handlungsweisen, Organisation eigener kognitiver Ressourcen, Kombinieren von Denkstrategien, Evaluation der eigenen Fortschritte und eventuell Suche nach alternativen Herangehensweisen« (Cromptley/Reuter 2018: 364).

Process

Unter den zahlreichen Versuchen, die Phasen des kreativen Prozesses zu strukturieren und zu beschreiben, ist vermutlich die Unterteilung von Helmholtz am bekanntesten, der die vier Phasen *preparation*, *incubation*, *inspiration* und *verification* unterscheidet (vgl. Rhodes 1961: 308). Häufig übersehen wird dabei, dass Helmholtz damit lediglich den Ablauf seines eigenen kreativen Prozesses beschrieb, ohne Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Eine weitere, allgemeiner gehaltene Beschreibung stammt von Rhodes, der kreative Einfälle als ein Nebenprodukt des menschlichen Geistes bezeichnet, das beim Versuch entsteht, die Elemente eines Gegenstands zu erfassen. Dabei spielen sowohl das längere Nachdenken über die einzelnen Teile sowie ihre Beziehung untereinander und zum Ganzen eine Rolle als auch das anhaltende Bemühen um eine Synthese, die eine kompetente Darstellung des Phänomens erlaubt (vgl. Rhodes 1961: 305).

Product

Laut Runco und Jaeger (2012) »sind Neuheit, Relevanz und Wirksamkeit die entscheidenden Merkmale der ›Standard-Definition‹ von Kreativität« (Cromptley/Reuter 2018: 363). Mit Blick auf die in pädagogischen Kontexten entstehen-

den Produkte stellt sich die Frage, inwiefern wirklich neue und gesellschaftlich relevante Dinge entstehen können (etwa beim Musik-Erfinden im Musikunterricht). In diesem Zusammenhang sind die Abstufungen der Nützlichkeit und Wirksamkeit relevant, die Kaufman und Beghetto (vgl. 2009: 364) in ihrem 4C-Modell der Kreativität vornehmen. Sie legen den Fokus auf die soziale Wirkung von kreativen Produkten und unterscheiden dabei zwischen *big-C creativity* (Kreativität, die zu Weltruhm führt), *pro-c creativity* (der in professionellen Kontexten üblicherweise anzutreffenden Kreativität), *little-c creativity* (der sogenannten Alltagskreativität) und *mini-c creativity*, die zu für die jeweilige Person neuen Erkenntnissen führt. Dies korrespondiert mit der Unterscheidung von Boden (2007: 84) zwischen *P-creativity* (psychological creativity) und *H-creativity* (historical creativity), die ebenfalls zwischen dem Neuheitswert für die jeweilige Person und die gesamte Gesellschaft differenziert.

Press

Kreative Innovationen finden nicht im luftleeren Raum statt, sondern haben ihren Ursprung in der Regel in sozialen Notwendigkeiten und setzen bestimmte kulturelle und technische Errungenschaften voraus (vgl. Rhodes 1961). Darüber hinaus sind Kriterien kreativer Produkte wie Relevanz oder Originalität, die im Falle der *big-C creativity* zu Weltruhm führen können, keineswegs objektiv bestimmbar. Es handelt sich vielmehr um von der sozialen Umwelt zugeschriebene Eigenschaften, deren Bewertung je nach Domäne und historisch-kulturellem Kontext unterschiedlich ausfallen kann: So ist nach Amabiles operationaler Definition ein Produkt »creative to the extent that appropriate observers independently agree it is creative« (Amabile 1996: 33), wobei als »appropriate observers« diejenigen gelten, die mit der Domäne vertraut sind, in der das Produkt hervorgebracht wurde (vgl. ebd.).

Die für pädagogische Kontext wichtige Erkenntnis ist in diesem Zusammenhang, dass Kreativität eine grundlegende Kulturtechnik darstellt, die trainiert und deren Entwicklung vom sozialen Umfeld begünstigt oder gehemmt werden kann. Vor diesem Hintergrund kommt der Schule im Bereich der Kreativitätsförderung eine bedeutsame Rolle zu (vgl. Aufenanger 2020: 5). Der britische Bildungsexperte Ken Robinson sieht den Einfluss des heutigen Schulsystems in dieser Hinsicht eher kritisch und geht in seinem viel beachteten *Ted-Talk* (vgl. Robinson 2006: [5:35-6:33]) sogar so weit zu behaupten, dass Kindern in der Schule die Kreativität aberzogen würde, weil dort nur eine bestimmte Form kognitiver Leistung unterstützt würde und weil das Fehlen einer Fehler-

kultur die angstfreie Suche nach originellen und neuartigen Lösungsansätzen verhindere.

Kreativität aus musikpädagogischer Perspektive

Letztlich muss der Kreativitätsbegriff, wie Csíkszentmihályi (1998) betont, für jede kulturelle Domäne spezifisch bestimmt werden. Im musikpädagogischen Diskurs wird Kreativität vor allem im Zusammenhang mit Praxen des Musik-Erfindens (Komponieren, Improvisieren etc.) in sozialen Kontexten genannt (vgl. Burnard 2016; Buchborn/Theisohn/Treß 2019), die sich in Bezug auf die Sozialform sowie die personen- und produktbezogenen Aspekte von Kreativität unterscheiden können:

»Kreativität äußert sich in generativem Handeln in oder mit Musik, das einzeln oder kollaborativ entwickelt werden kann und innerhalb einer bestimmten musikbezogenen Praxis als nützlich und für die Individuen bedeutsam angesehen wird. Es ist subjektiv und in Hinblick auf eine bestimmte Bezugsgruppe und Anforderung neu und originell (z.B. eine Lerngruppe, eine regionale Hip-Hop-Community) sowie Ausdruck der Anbindung an eine größere ästhetische Praxisgemeinschaft.« (Stöger 2018: 264f.)

Dieser Kreativitätsbegriff ist an die psychologische Forschung angelehnt, allerdings haben ältere, »facheigene Konzepte diese Begriffsrezeption inhaltlich vorbereitet« (Lothwesen 2014: 188): So verfolgten Vertreter_innen der Reformpädagogik mit ihrer Vorstellung einer Pädagogik »vom Kinde aus« (Wehner 2009) bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Ziel, die schöpferischen Kräfte der Kinder zu wecken. Zur gleichen Zeit kam im anglo-amerikanischen Sprachraum der Begriff der *creative music* auf, maßgeblich geprägt durch Satis N. Colemans Buch *Creative Music for Children* (1922):

»Shall we not think twice before we allow the child to consume all his mental power in studying the works of others, and leave no strength or time for his own creative work? Will this not mean more in his development to be able to create one lovely composition than to know accurately the details of all that Chopin wrote?« (179)

Der hier zugrunde liegende normative Kreativitätsbegriff, der dem schöpferische Tun gegenüber anderen Unterrichtsinhalten den Vorzug gibt, kommt im Musikunterricht im deutschsprachigen Raum in der Konzeption der *musischen Erziehung* zur Vollendung. So bezeichnet Fritz Jöde »das Schaffen als Selbstzweck und als methodischen Weg« (1962: 36). Später werden allerdings unter *creative music* neben dem eigenen Komponieren auch andere Umgangsweisen mit Musik verstanden, so werden unter diesem Begriff im *Music Education Source Book* (1947) »all of the musical behaviors (listening, moving, performing, composing) as creative behaviors as well as nonmusical creative behaviors of planning and developing performances« subsumiert (zit. n. Lothwesen 2014: 189), während Hickey und Webster (2001) kreatives Denken als zentralen Aspekt des Musikkernens insgesamt hervorheben, der sich über Klangvorstellungen, ästhetische Entscheidungen, die Ausbildung musikpraktischer Fähigkeiten und die Bewertung von Musik erstreckt.

Heutigen Definitionen musikalischer Kreativität liegt in der Regel ein handlungsbasiertes Verständnis zugrunde, das es ermöglichen soll, kreatives Handeln zu operationalisieren und empirisch zu überprüfen (vgl. Bullerjahn 2005: 600). Infolgedessen wird das schwer fassbare und mehrdeutige Konstrukt *Kreativität* immer häufiger durch handlungsorientierte Begriffe wie *kreatives Verhalten* oder *kreative Tätigkeiten* (»creative behaviour or acts«, Deliège/Richelle 2006: 3) ersetzt:

»Während der Oberbegriff »musikalische Kreativität« zur Bezeichnung eines grundsätzlich produktionsorientierten Fähigkeitskonzepts (in einem differenziell psychologischen Sinn) sowie eines allgemein menschlichen Strebens nach Entwicklung (in einem kulturanthropologischen Sinn) gebraucht wird, verschiebt der handlungsbezogene Begriff »musikalisches Verhalten« den Fokus auf das konkrete Handeln der Akteur*innen im kreativen Prozessen und ermöglicht die Thematisierung von Verhaltensänderungen (Lernen).« (Lothwesen 2014: 187)

Warum sollte man Kreativität fördern?

Darüber, dass »kreatives Lernen und Arbeiten ein zentraler Bestandteil schulischer Bildung sein sollte« (Aufenanger 2020: 7) und dass Kreativität zu den förderungswürdigen »Schlüsselkompetenzen, sogenannten »Soft Skills« (Wachter 2024: 14) zählt, besteht heute im Bildungsdiskurs weitgehend Kon-

sens. Die Begründungsfiguren sind dabei jedoch durchaus unterschiedlich. Während etwa Robinson (2006) die Notwendigkeit einer schulischen Kreativitätsförderung mit der Feststellung begründet, dass Schulen junge Menschen für die Zukunft ausbilden und sie daher in die Lage versetzen müssen, Antworten auf Fragen zu finden, die wir noch nicht kennen, verweisen Cropley und Reuter auf die mittelbaren Effekte eines kreativen Unterrichts für schulisches Lernen insgesamt:

»Die Förderung von Kreativität [ist] nicht das einzige Ergebnis von an Kreativität orientiertem Unterricht. Eher funktioniert ein solcher Unterricht als Mittel oder Werkzeug zur Verbesserung des schulischen Lernens im Allgemeinen. Demzufolge wird in jüngster Zeit von der »übertragbaren« Kreativität (transferable creativity) gesprochen, wonach Kreativität als ein Satz von Denkstrategien, Motivationslagen, Einstellungen oder Selbsteinschätzungen betrachtet wird, die auf alle Fächer übertragen werden können.« (2018: 369)

Konkret könnten demnach durch einen solchen an Kreativität orientierten Unterricht etwa effektivere Denkstrategien, ein erhöhtes Interesse für den Unterrichtsgegenstand, gesteigerte Motivation, ein positiveres Selbstbild und ein verbesserter Arbeitsstil erreicht und sogar dem Schulschwänzen entgegengewirkt werden (vgl. ebd.). Hier deutet sich eine neoliberale Wendung des Kreativitätsbegriffs an: Leitete sich im pädagogischen Diskurs zu Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts »die Notwendigkeit der Förderung von Kreativität aus der Idealvorstellung ab, jedes Kind habe das Recht, sich optimal zu entfalten, wobei das Bildungswesen die Pflicht habe, angemessene Entfaltungschancen zu bieten« (ebd.: 363), so wird in der heutigen Diskussion nicht nur die Bedeutung von Kreativität für das Individuum hervorgehoben. Vielmehr wird auch ihre praktische Nützlichkeit betont, insbesondere als Mittel zur Steigerung der gesamtgesellschaftlichen Leistungsfähigkeit durch z. B. neuartige Problemlösungen (etwa im technischen, sozialen, politischen, und medizinischen Bereich) oder effizientere Produktionsprozesse (vgl. ebd.: 363).

Laut dem Soziologen Andreas Reckwitz ist die spätmoderne Sozialfigur des *Kreativen* seit den 1980er-Jahren zu einer »hegemoniale[n] Subjektform spätmoderner Kultur« avanciert. Ihr kommt jene Eigenschaft zu, »die am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts alle haben sollten und wie selbstverständlich erstrebenswert finden, aber am Ende nur wenige erreichen

können: ›kreativ‹ zu sein, sein Potential von ›Kreativität‹ zu entfalten« (2016: 9). Diese versteht Reckwitz als das »Eigenschaftsbündel einer erstrebenswerten und zugleich allgemein erwarteten Subjektivität, die in der Lage ist, Neues zu schaffen und dabei sich selbst immer wieder auf überraschende Weise zu erneuern« (ebd.). Diesen in der Postmoderne nach Vorbild des Kunstsystems in nahezu allen Gesellschaftsbereichen um sich greifenden permanenten (Selbst-)Erneuerungswillen und -zwang bezeichnet er als »soziales Regime des ästhetisch Neuen« (Reckwitz 2017: 40).

Die im Musikunterricht derzeit zu beobachtende »Hinwendung zu kreativen Praxen des Musik-Erfindens kann«, so Malte Sachsse, vor diesem Hintergrund »als Ausdruck des von Andreas Reckwitz beschriebenen gesamtgesellschaftlichen Kreativitätsdispositivs gelesen werden« (2020: 12). Dabei lässt sich aus musikpädagogischer Sicht durchaus kritisch fragen, ob wir tatsächlich mit Kindern Musik erfinden und andere kreative Prozesse gestalten wollen, damit sie seltener die Schule schwänzen und zu effektiveren und flexibler einsetzbaren Akteur_innen einer kapitalistischen Arbeitswelt werden, oder ob die Beschäftigung mit Kunst und das kreative musikalische Schaffen nicht aufgrund ihres Eigenwerts einen Platz in der Schule beanspruchen sollten. Die Frage, mit welchem Ziel Kreativitätsförderung im Unterricht verfolgt wird und welches Kreativitätsverständnis dabei jeweils zugrunde liegt, gilt es daher im Einzelfall jeweils zu hinterfragen.

Musikbezogene Kreativität fördern mit digitalen Tools

Im Zuge der Digitalisierung haben sich die musikalisch-ästhetischen Praxen im Musikunterricht grundlegend verändert und erweitert. Insbesondere im Bereich des Musik-Erfindens bzw. *Producing* bieten digitale Werkzeuge auch Kindern und Jugendlichen ohne musikalische Vorkenntnisse vielfältige Möglichkeiten, eigene Musikstücke zu kreieren. Das Einbeziehen solcher digitalen und post-digitalen Praxen in den Musikunterricht verspricht zum einen, die musikpädagogische Anschlussfähigkeit an die »digitale Jugendkultur« (Hugger zit. n. Jörissen et al. 2019: 112) zu gewährleisten und zum anderen, eine Teilhabe an einer digitalisierten Gesellschaft zu ermöglichen, in der innovative Formen digitaler Literalität und Kreativität zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. ebd.: 113). Inwieweit das Komponieren mit Apps allerdings tatsächlich zu einer Förderung kreativer Fähigkeiten beiträgt, wäre im konkreten Einzelfall zu untersuchen. Es liegt allerdings auf der Hand, dass der jeweils

eingesetzten App besondere Bedeutung zukommt, impliziert doch die in der digitalen Lernumgebung eingesetzte Hard- und Software jeweils bestimmte Handlungsangebote (Affordanzen), indem durch sie stets »eine Handlungen ermöglicht (afford) oder verhindert (constrain) werden« (Godau/Ahlers 2019: 7). Dies sei im Folgenden anhand der exemplarisch ausgewählten Apps *PlayGround*² und *Musyc*³ verdeutlicht, die beide ein Gestalten von Musik ohne musikalische Vorkenntnisse mittels einer intuitiven grafischen Umgebung ermöglichen: Während die Nutzer_innen in der App *PlayGround* durch Swipen über präformierte Anordnungen grafischer Elemente rhythmische Klangfolgen erzeugen, können sie in der App *Musyc* selbst durch das Ziehen von Linien eine grafische Umgebung gestalten: Objekte, die den Gesetzen der Schwerkraft folgend herunterfallen, prallen beim Auftreffen auf die Linien ab und erzeugen dabei jeweils einen Klang.

Aus den oben entfalten Überlegungen zu den prozess- und produktbezogenen Dimensionen des Kreativitätsbegriffs lässt sich eine domänenspezifische Heuristik ableiten, die eine erste vorsichtige Einschätzung erlaubt, inwieweit die Handlungsangebote der Apps das Initiieren kreativer Prozesse bzw. das Entstehen kreativer Produkte begünstigen könnten:

1. Neuheit: Ermöglicht die App die Schaffung ästhetisch neuartiger Produkte (im Sinne der little-c, mini-c bzw. P-creativity)?
2. Relevanz: Kann davon ausgegangen werden, dass die entstehenden Produkte für die Schüler_innen selbst und ggf. für Dritte (Mitschüler_innen, Eltern, Lehrkräfte) eine Bedeutung haben?
3. Wirksamkeit: Ermöglichen die Handlungsangebote der App den Schüler_innen Selbstwirksamkeitserfahrungen?
4. Anhaltendes Bemühen: Regt die App zur eingehenden Beschäftigung mit musikalischen Elementen sowie ihren Beziehungen untereinander, zur kompositorischen Gestalt und zu allgemeinen musikbezogenen Fragen an?

An den mit der App *PlayGround* erstellten Produkten fällt erstens auf, dass sie an professionell produzierte, beatbasierte elektronische Musik erinnern, und zweitens, dass sie allesamt sehr ähnlich klingen. Dies liegt daran, dass die Klänge in jedem der zur Auswahl stehenden *Spielplätze* festgelegt sind

2 Vgl. <https://getplayground.com/> [06.09.2024].

3 Vgl. <https://www.fingerlab.net/portfolio/musyc> [06.09.2024].

und dass das Programm Temposchwankungen durch Quantifizierung glättet, so dass automatisch ein regelmäßiger Beat entsteht, der keine Abweichungen erlaubt. Die Ergebnisse erscheinen somit weniger wie eigenständige Kompositionen, sondern eher wie Varianten ein und desselben variabel angelegten Musikstücks. Aufgrund der begrenzten Einflussmöglichkeiten der Nutzer_innen sind die persönliche Relevanz und Wirksamkeit der Produkte eher gering einzuschätzen. Eine eingehende Beschäftigung mit den grafischen Elementen, die beim Berühren Klänge erzeugen, ist nicht erforderlich, da sich auch beim unkoordinierten Hin-und-Her-Wischen mit geschlossenen Augen befriedigende klangliche Ergebnisse erzielen lassen. Die Eindeutigkeit des Handlungsangebots wird durch gezeichnete spiralförmige Pfeile zusätzlich verstärkt, die die Nutzer_innen auffordern, ähnliche Bewegungen mit ihrem Finger zu vollführen (im Tutorial sogar explizit durch den Hinweis »Slide along the path«).

Auch in der App *Musyc* sind die klanglichen Möglichkeiten eingeschränkt. In jedem der wählbaren Klangprofile stehen jeweils vier unterschiedliche Formen zur Verfügung (Kreis, Quadrat, Rechteck, Dreieck), die beim Aufprall vier unterschiedliche Klänge hervorrufen und sich dabei aufgrund der physikalischen Gesetze auch anders bewegen und so zu abwechslungsreichen und teils unvorhersehbaren Klangfolgen führen. Die wirklich interessante Variationsmöglichkeit besteht allerdings auf der Ebene der musikalischen Form, die je nach Anordnung und Länge der Linien von vereinzelt Klängen über repetitive Strukturen im Sinne der *Minimal Music* bis zu dichten und komplexen Klangmassen reichen kann. Die entstehenden Musikstücke müssen im Gegensatz zu *PlayGround* nicht metrisch gebunden sein und dürften in Bezug auf Neue Musik wenig erfahrenen Hörer_innen in der Regel neuartig erscheinen. Da die Schüler_innen zudem durch ihre ästhetischen Entscheidungen das Ergebnis ganz entscheidend beeinflussen können, erfahren sie Selbstwirksamkeit und dürften dem Produkt eine gewisse persönliche Relevanz beimessen. Eine Auseinandersetzung mit den musikalischen Elementen auf klanglicher Ebene regt die App nicht direkt an, allerdings setzt das Kombinieren zu musikalischen Strukturen und Verläufen bewusste ästhetische Entscheidungen und ein planvolles Vorgehen voraus. So determinieren die eingangs beim Ziehen der Linien getroffenen Entscheidungen die gesamte musikalische Struktur, auch wenn sie später noch durch die Wahl der herunterfallenden Klangobjekte sowie das Entfernen oder Hinzufügen von Linien beeinflusst werden kann.

Kreative Umgangsmöglichkeiten mit Apps im Musikunterricht

Die obigen Überlegungen zum kreativitätsfördernden Potential ausgewählter Apps wurden mit Blick auf deren jeweilige Affordanz angestellt. Aussagen über die sich im Umgang mit ihnen im Musikunterricht tatsächlich ereignenden Prozesse können freilich nur im Rahmen empirischer Untersuchungen getroffen werden, die auch den unterrichtlichen Rahmen und insbesondere die konkrete didaktische Einbettung berücksichtigen. So kommt bei kreativitätsorientiertem Unterricht gerade der Aufgabenstellung eine besondere Bedeutung zu (vgl. Hickey/Webster 2001: 20), schließlich können unkonventionelle Problemlösungen durch divergentes Denken erst dann gefunden werden, wenn auch eine konkrete und relevante Problemstellung vorliegt. Dass dabei im Einzelfall auch kreative Problemlösestrategien zur Anwendung kommen können, die aufgrund der Affordanz der jeweiligen App nicht zu erwarten gewesen wären, wird an folgendem Fallbeispiel deutlich:

Im Rahmen einer empirischen Studie wurden insgesamt 24 Portfolios analysiert, die Neuntklässler_innen eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen begleitend zur Unterrichtsreihe *Komponieren mit virtuellen Doppelgänger_innen* geführt haben. Die Schüler_innen erhielten die Aufgabe, allein oder in Partnerarbeit eine mindestens zweistimmige Komposition mit Hilfe der App *Acapella*⁴ zu erarbeiten, die es erlaubt, mehrere Spuren nacheinander aufzunehmen und in einem Multi-Frame-Video zusammenzuführen. Die verschiedenen digitalen Alter Egos eines Schülers bzw. einer Schülerin, die nebeneinander in den verschiedenen Fenstern sichtbar sind, wurden in der Unterrichtsreihe als *virtuelle Doppelgänger_innen* bezeichnet. In dem für diese Studie analysierten Portfolioimpuls wurden die Schüler_innen aufgefordert, in einem Brief an ihre jeweiligen virtuellen Doppelgänger_innen ihre Vorstellungen der gemeinsamen Komposition zu beschreiben. Die Kodierung (offen, axial, selektiv) erfolgte in Anlehnung an die Prinzipien der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss/Corbin 2010). Alle Schüler_innen wurden nach Abschluss der Unterrichtsreihe in halbstandardisierten, leitfaden-gestützten Interviews zu ihren Portfolios befragt. Diese Portfolio-Stimulated Recall-Interviews (Janczik/Voit 2020) wurden, ebenso wie die Multi-Frame-Videos der Kompositionen, bei der Auswertung triangulierend hinzugezogen. Aus der andernorts ausführlich dargestellten Studie (Voit 2021) wurde für diesen Beitrag die Partnerarbeit zweier Schüler als Fall ausgewählt:

4 Vgl. <https://www.mixcord.co/pages/acapella-singing-app> [06.09.2024].

Erik hat gemeinsam mit seinem Partner Joël⁵ ein vierfach unterteiltes Multiframe-Video erstellt. In den beiden oberen Fenstern sieht man jeweils Joël am Schlagzeug, in den unteren ist Erik zu sehen, der auf dem Sofa sitzend Bassgitarre spielt. Der popmusikalische Song, der im Video zu hören ist, zeichnet sich durch einen markanten Beat und eine groovende Bassline aus. Die technische Perfektion sowie die synthetisch-sterile Klanglichkeit lassen auf einen elektronisch produzierten Track schließen, der nicht mit akustischen Instrumenten eingespielt wurde. Bei genauerer Betrachtung der musizierenden Schüler fällt auf, dass die akustische Ebene des Videos tatsächlich nicht zur visuellen passt: Ton und Bild scheinen separat aufgenommen worden zu sein. Zwar sind die Instrumente Schlagzeug und Bassgitarre akustisch wiedererkennbar, doch spielen die Schüler weder untereinander noch mit dem hörbaren Beat im gleichen Metrum. Die Analyse der Portfolios und Interviews erlaubt Einblicke in das Vorgehen der beiden. So haben sie sich entschieden, ihre Komposition (von der Aufgabenstellung abweichend) mit der Digital Audio Workstation *FL Studio* zu erstellen. Um die gestellte Aufgabe (»Komponiere mit der App *Acapella* ein [...] Musikstück«) formal dennoch zu erfüllen, haben sie zusätzlich Videos aufgenommen, die sie beim Musizieren zeigen. Diese sind jedoch stumm geschaltet und wurden mit dem am Computer produzierten Playback unterlegt. Aus Eriks Portfolio geht hervor, dass seine Präferenzen und Vorerfahrungen wesentliche Faktoren bei der Wahl des Vorgehens darstellten. Joëls Ausführungen im Portfolio lassen hingegen ein mangelndes Selbstvertrauen in seine Fähigkeiten als Musiker erkennen. Trotz seiner Aussage, dass die Komposition nur den Komponisten selbst gefallen müsse, scheint für ihn die Akklamation der Klassenkamerad_innen bzw. der Lehrkraft wichtig zu sein, da er die Sorge äußert, sich aufgrund seines selbst empfundenen Mangels an instrumentalen Fertigkeiten zu blamieren (*Hoffe es wird für uns keine so große Blamage*). Er setzt daher Hoffnung in die Möglichkeit, etwas gemeinsam mit seinem Partner Erik zu komponieren, dessen musikalische Praxis der Musikproduktion am Computer ihm bekannt zu sein scheint (*Naja hoffentlich kriege ich mit Erik am PC was hin*). Der technischen Herausforderung, die aus dem Wunsch resultiert, die Aufgabenstellung (»Komponiere mit der App *Acapella* ein [...] Musikstück«) trotz des abweichenden Vorgehens formal erfüllen zu wollen, ist sich Joël durchaus bewusst (*Wobei wir das dann irgendwie eingefügt bekommen müssen*). Die – eigentlich von der Lehrerin intendierte – Möglichkeit, selbst mit Instrumenten zu musizieren und die

5 Die Namen wurden zum Zwecke der Anonymisierung geändert.

entsprechenden Videos in der App zu kombinieren, verwirft er dennoch, da seiner Meinung nach auf diesem Wege kein befriedigendes Ergebnis erzielt werden könne (*Ansonsten müsste man hören was du spielst. Das wäre echt nicht so schön*).

Im Interview bestätigt sich Joëls Sorge, sich aufgrund seines selbst empfundenen Mangels instrumentaler Kenntnisse zu blamieren:

Weil [...] ich kann absolut kein vernünftiges Instrument mehr spielen. [...] das letzte was ich gespielt habe, war in der fünften und sechsten Klasse Geige, und danach hab ich auch kein weiteres Instrument mehr gespielt, also bei mir wäre maximal <lachend> noch ein Glockenspiel zusammen gekommen>. [...]

Die theoretisch mögliche Einbeziehung der Instrumente Geige und Glockenspiel kommt für ihn aus unterschiedlichen Gründen nicht in Betracht: Zum einen nimmt er eine Unterscheidung vor zwischen *vernünftigen* Instrumenten und solchen, die für eine befriedigende Lösung der Aufgabe nicht in Frage kommen. Zum anderen legt seine Formulierung nahe, dass er früher ein *vernünftiges* Instrument gespielt hat, dies allerdings heute nicht mehr tut. Dies trifft anscheinend auf die Geige zu, die er zwei Jahre lang gespielt hat (seine Schule bietet in der 5. und 6. Jahrgangsstufe eine Streicherklasse an), was allerdings schon knapp drei Jahre zurückliegt. Das von ihm lachend erwähnte Glockenspiel zählt für ihn anscheinend nicht zur Kategorie der *vernünftigen* Instrumente. Es ist zu vermuten, dass er beide Instrumente als Teil einer schulmusikalischen Praxis kennengelernt hat, in der nicht der kreative Umgang, sondern das Reproduzieren existierende Musikstücke im Vordergrund stand.

Die Möglichkeit, bei der Bearbeitung der Kompositionsaufgabe an die musikalische Praxis seines Partners Erik anzuknüpfen, musste ihm vor diesem Hintergrund attraktiv erscheinen, zumal die Arbeit mit dem Computer einen scheinbar breiteren Möglichkeitsraum eröffnet und schnellere Ergebnisse verspricht:

Man kann halt eben mit dem Programm mehr machen als wenn du jetzt vier verschiedene, oder je nachdem wie viele man nimmt, Instrumente hast. Das wäre halt eben auch glaube zeitaufwändiger gewesen, mehr Instrumente zu machen. [...]

Zusammenfassend lassen sich einige hemmende Faktoren identifizieren, die den beiden Schülern ein Erfüllen der Aufgabenstellung zunächst unmöglich

erscheinen ließen. So verweist die Angst vor der Blamage auf das Fehlen einer Fehlerkultur hin, die Fehler nicht als Makel, sondern als Ausgangspunkt von Lernprozessen begreift (vgl. Aufenanger 2020: 6). Zudem erweisen sich das mangelnde Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen als Musiker und die fehlende »knowledge base« (Feldhusen 1995: 255) im Sinne von sachspezifischen Vorkenntnissen und relevanten speziellen Techniken (hier insbesondere kreative Umgangsweisen mit Instrumenten) als problematisch. Nicht zuletzt führt die enge zeitliche Begrenzung zu einem frühzeitigen Ausschluss von Denkalternativen. Dass es den Schülern dennoch gelungen ist, ein kreatives Produkt zu erstellen, liegt, neben ihrem Wunsch, die Aufgabe zu erfüllen, daran, dass sie die App *Acapella* auf andere Weise eingesetzt haben, als es in der Aufgabenstellung vorgesehen war und dass sie mit der Digital Audio Workstation ein zusätzliches Werkzeug in die Arbeit einbezogen haben, das ihren Möglichkeitsraum erweiterte und es seinem Partner (Erik) erlaubte, sich als Experte in den Prozess einzubringen. Auch der andere Partner (Joël) konnte sich so als aktiven Teil einer kreativen Problemlösung erleben, die er alleine nicht bewältigt hätte.

Zusammenfassung und Ausblick

Digitale Tools können die Initiierung kreativer Prozesse im Musikunterricht unterstützen; so existiert etwa eine Vielzahl von Apps, die ein Gestalten von Musik ohne musikalische Vorkenntnisse erlauben (vgl. Ahner/Flad/Heitinger 2019: 18f.). Dabei stellen sie jeweils ein Handlungsangebot bereit, das bestimmte Herangehensweisen beim Musik-Erfinden wahrscheinlicher erscheinen lässt als andere. So laden etwa grafische Komponierumgebungen von Sequenzer-Programmen oder Apps dazu ein, sich nicht nur von den eigenen Klangvorstellungen, sondern auch vom visuellen Erscheinungsbild leiten zu lassen (vgl. Duve 2020). Welche Prozesse allerdings beim Musik-Erfinden mit solchen Werkzeugen von Schüler_innen tatsächlich durchlaufen werden und welches Potential sie im Sinne der Kreativitätsförderung haben, lässt sich allein auf Tool-Ebene nicht beantworten. Denn erstens hängt dies von der konkreten Einbettung in das Unterrichtsgeschehen ab und zweitens ist die Affordanz nach James Gibson keine objektiv gegebene Eigenschaft der Dinge, sondern konstituiert sich erst aus dem jeweiligen Verhältnis des Dings und des Individuums, das mit ihm interagiert (vgl. Schröder/Richter 2022: 149). Die App *Acapella* etwa ermöglicht ein audiovisuelles Multitrack-Recording,

und auch die Aufgabenstellung im Rahmen des in der oben beschriebenen Studie untersuchten Unterrichts legte diese Art der Verwendung nahe. Aufgrund ihrer spezifischen Vorerfahrungen (und der weiteren oben genannten hemmenden Faktoren) setzten die Schüler die App jedoch anders ein und nutzten sie lediglich zum Erstellen eines Multiframe-Videos, während sie die akustische Ebene mit einem anderen Programm produzierten. Unter dem Gesichtspunkt der Kreativitätsförderung ist nun interessant, wie die Lehrkraft mit solchen alternativen Lösungswegen umgeht und ob sie diese unterstützt oder mit Verweis auf die ursprüngliche Aufgabenstellung unterbindet.

Angesichts dieser Überlegungen gilt es auch, die oben vorgenommenen Einschätzungen des kreativitätsfördernden Potentials von Apps zu überdenken, denn schließlich sind jeweils auch alternative Einsatzmöglichkeiten denkbar, die ggf. auch von den Programmierer_innen gar nicht vorhergesehen wurden. So kann sich der/die Nutzer_in etwa dazu entscheiden, eine App entgegen ihrer intendierten Nutzung zu verwenden, etwa indem er/sie dem durch die Pfeile nahegelegten Bewegungsmuster in der App *PlayGround* nicht folgt und stattdessen vereinzelte Punktklänge erzeugt oder indem er das akustische Resultat nur als Rohmaterial benutzt und die Aufzeichnung mit anderen Apps bearbeitet, verfremdet, loopt etc.

Abschließend lassen sich – mit aller gebotenen Vorsicht und ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit – einige Gelingensbedingungen für kreatives Arbeiten mit digitalen Werkzeugen in Form einer Checkliste formulieren, die bei der Planung und Durchführung kreativitätsfördernder Unterrichtsssettings (nicht nur) im Fach Musik hilfreich sein könnten:

- Ist das digitale Werkzeug zur Initiierung eines kreativen Prozesses oder zur Gestaltung einer bestimmten Phase des Prozesses grundsätzlich geeignet?
- Unterstützen Setting (Raum, Zeit) und Klima (Wertschätzung, Fehlerkultur) im Unterricht den kreativen Prozess?
- Ermuntert die Aufgabenstellung dazu, eigene, subjektiv neue Lösungen zu finden und dabei ggf. digitale Werkzeuge *gegen den Strich zu bürsten*?
- Lässt die Form der Lernbegleitung auch abweichende Lösungswege (inkl. Um- und Irrwegen) zu?

Es wird deutlich, dass der Einsatz digitaler Werkzeuge im Musikunterricht ein großes Potential für kreativitätsfördernde Prozesse – nicht zuletzt im Bereich des Musik-Erfindens – birgt, die allerdings auch mit didaktischen Herausfor-

derungen für die Lehrkraft einhergehen. Sowohl die Auswahl geeigneter Apps als auch die Gestaltung von Unterrichtssettings, Aufgabenstellungen und Formen der Lernbegleitung gilt es auf das Unterrichtsziel abzustimmen. Dies unterstreicht den Bedarf an Lehkräftefortbildungen, die auch die didaktischen Implikationen der Digitalisierung für den Musikunterricht systematisch und kritisch thematisieren (vgl. Voit/Heye 2022) und sich nicht auf die affirmative Behandlung der rein technischen Aspekte beschränken.

Literatur

- Ahner, Philipp/Flad, Tamara/Heiting, Dennis (2019): *Music Apps. Unterrichten mit Smartphones und Tablets*, Mainz: Schott.
- Amabile, Teresa M. (1996): *Creativity in context. Update to the social psychology of creativity*, Boulder/Colo: Westview Press.
- Aufenanger, Stefan (2020): Fördern digitale Medien Kreativität? Begriffsdefinition und Ansätze für Schule und Unterricht, in: *On lernen digital*, 2020(1), S. 4.
- Balkin, Alfred (1990): What Is Creativity? What Is It Not?, in: *Music Educators Journal*, Jg. 76(9), S. 29.
- Boden, Margaret A. (2007): Creativity in a nutshell, in: *Think*, Jg. 5(15), S. 83, [online] https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/E74A8FA0906C3AA5A1813FFBD56860F9/S14771756000230Xa.pdf/creativity_in_a_nutshell.pdf [09.05.2020].
- Bruner, Jérôme S. (1962): The conditions of creativity, in: Howard E. Gruber/Glenn Terrell/Michael Wertheimer (Hg.), *Contemporary approaches to creative thinking*, New York: Atherton, S. 1–30.
- Buchborn, Thade/Theisohn, Elisabeth/Treß, Johannes (2019): Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern, in: Verena Weidner/Christian Rolle (Hg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*, Münster/New York: Waxmann, S. 69–86.
- Bullerjahn, Claudia (2005): Kreativität, in: Helga von de la Motte-Haber/Günther Rötter (Hg.), *Musikpsychologie*, Lilienthal: Laaber, S. 600–619.
- Burnard, Pamela (2016): Rethinking ›musical creativity‹ and the notion of multiple creativities in music, in: Oscar Odena (Hg.), *Musical creativity. Insights from Music Education Research*, London/New York: Routledge, S. 5–28.

- Coleman, Satis N. (1922): *Creative Music for Children*, New York: Burdett.
- Cropley, Arthus/Reuter, Martin (2018): Kreativität und Kreativitätsförderung, in: Detlef H. Rost/Jörn R. Sparfeldt/Susanne R. Buch (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 5. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 363–374.
- Csikszentmihályi, Mihály (1998): Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity, in: Robert J. Sternberg (Hg.), *Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 313–336.
- Deliège, Irène/Richelle, Marc (2006): Prelude. The Spectrum of Musical Creativity, in: Irène Deliège/Geraint A. Wiggins (Hg.), *Musical Creativity: Multi-disciplinary Research in Theory and Practice*, Hove: Psychology Press, S. 1–6.
- Duve, Jan (2020): Komponieren am Raster: Fallanalytische Perspektiven auf Prozesse des Musik-Erfindens mit digitalen Medien, in: Ulrike Kranefeld/Johannes Voit (Hg.), *Musik-unterricht im Modus des Musik-Erfindens*, Münster: Waxmann, S. 97–110.
- Eysenck, Hans (1996): *Genius: The natural history of creativity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldhusen, John F. (1995): Creativity: A knowledge base, metacognitive skills, and personality factors, in: *Journal of Creative Behaviour*, Jg. 29(4), S. 255.
- Fthenakis, Wasillios (2024): Kreativität – eine Zukunftskompetenz?, in: Karola Schöppe/Steffen Wachter (Hg.), *Kreativität neu denken. Multiperspektivische Annäherungen an eine Schlüsselkompetenz*, München: kopaed, S. 20–57.
- Godau, Marc/Ahlers, Michael (2019): Digitalisierung – Musik – Unterricht: Rahmen, Theorien und Projekte, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Jg. 82(2), S. 4.
- Guilford, Joy Paul (1950): Creativity, in: *The American Psychologist*, Jg. 5(9), S. 444.
- Hartogh, Johannes (2020): Ästhetische Erfahrungen im Kontext digitaler Medialität: Relevanz, Bedingungen und mögliche Forschungszugänge, in: Esther Pürgstaller/Sebastian Konietzko/Nils Neuber (Hg.), *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven*, Wiesbaden: Springer, S. 183–191.
- Hickey, Maud/Webster, Peter (2001): Creative thinking in music, in: *Music Educators Journal*, Jg. 88(1), S. 19.
- Janczik, Lukas/Voit, Johannes (2020): Das Portfolio als Instrument musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Eine methodenkritische Exploration anhand von Fallanalysen aus der Unterrichtsreihe »Komponieren mit virtuellen Doppelgänger*innen«, in: Ulrike Kranefeld/Johannes Voit (Hg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens: Fallanalytische Perspektiven*, Münster: Waxmann, S. 127–151.

- Jöde, Fritz (1962): *Das schaffende Kind in der Musik. Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend*, Wolfenbüttel/Zürich: Möseler.
- Jörissen, Benjamin/Ahlers, Michael/Wernicke, Christian/Donner, Martin (2019): MIDAKuK: Musikalische Interface-Designs: Augmentierte Kreativität und Konnektivität, in: Benjamin Jörissen/Stephan Kröner/Lisa Unterberg (Hg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*, München: kopaed, S. 109–127.
- Kampylis, Panagiotis/Valtanen, Juri (2010): Redefining Creativity – Analyzing Definitions, Collocations, and Consequences, in: *Journal of Creative Behavior*, Jg. 44(3), S. 191.
- Kaufman, James C./Beghetto, Ronald A. (2009): Beyond big and little: The four C model of creativity, in: *Review of General Psychology*, Jg. 13(1), S. 1.
- Lothwesen, Kai Stefan (2014): Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten, in: Jürgen Vogt/Frauke Heß/Markus Brenk (Hg.), *(Grund)Begriffe musikpädagogischen Nachdenken. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch*, Münster: Lit, S. 183–212.
- Reckwitz, Andreas (2016): *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*, Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*, 5. Aufl., Berlin: Suhrkamp.
- Rhodes, Mel (1961): An Analysis of Creativity, in: *The Phi Delta Kappan*, Jg. 42(7), S. 305.
- Robinson, Ken (2006): TED-Talk: Do schools kill creativity?, [online] https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity#t-269351 [04.11.2021].
- Runco, Marc A./Jaeger, Garrett J. (2012): The standard definition of creativity, in: *Creativity Research Journal*, Jg. 24(1), S. 92.
- Sachsse, Malte (2020): Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse, in: Ulrike Kranefeld/Johannes Voit (Hg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*, Münster: Waxmann, S. 11–42.
- Schröder, Christoph/Richter, Christoph (2022): Rationale Affordanzen. Oder die Möglichkeit einer »fantastischen Authentizität« auf Instagram, in: Nick Böhnke/Christoph Schröder/Christoph Richter/Martina Ide/Heidrun Allert (Hg.), *Spuren digitaler Artikulationen. Interdisziplinäre Annäherungen an Soziale Medien als kultureller Bildungsraum*, Bielefeld: transcript, S. 139–170.

- Stöger, Christine (2007): Kreativität und Lernen. Möglichkeiten und Realitäten aus musikpädagogischer Perspektive, in: Eva Kimminich/Michael Rappe/Heinz Geuen/Stefan Pfänder (Hg.), *Express yourself! Europas kulturelle Kreativität zwischen Markt und Underground*, Bielefeld: transcript, S. 103–116.
- Stöger, Christine (2018): Kreativität, in: Michael Dartsch/Jens Knigge/Anne Niessen/Friedrich Platz/Christine Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, Münster: Waxmann.
- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet (2010): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz.
- Torrance, E. Paul (1979): *The search for Satori and creativity*, Buffalo: Creative Education Foundation.
- Voit, Johannes (2021): E-Gitarre, Geige oder DAW? Empirische Erkenntnisse zur Einbeziehung musikalischer Praxen durch Schüler*innen beim Komponieren im Musikunterricht, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Jg. 91(3), S. 52.
- Voit, Johannes/Heye, Andreas (Hg.) (2022): Kunst- und Musikunterricht im digitalen Wandel – Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung, in: *DiMawe – Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrerinnenbildung und Unterricht*, Bd. 4, Nr. 4, S. 1, [online] <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/422> [06.10.2022].
- Wachter, Steffen (2024): Einführung: Aspekte des Um- und Neudenkens im Kreativitätsverständnis, in: Karola Schöppe/Steffen Wachter (Hg.), *Kreativität neu denken. Multiperspektivische Annäherungen an eine Schlüsselkompetenz*, München: kopaed, S. 14–17.
- Wehner, Ulrich (2009): »Pädagogik vom Kinde aus«. Versuch einer kinderphilosophischen Reinterpretation einer pädagogischen Formel, in: *Widerstreit Sachunterricht*, Nr. 12, S. 1, [online] <http://dx.doi.org/10.25673/92406> [06.03.2025].

Soziale Netzwerke als Bühne für partizipative Musikvermittlung?

Constantin Zill

Musikkonsum verlagert sich zunehmend in den digitalen Raum, vor allem unter jungen Leuten: 77 Prozent der 14- bis 24-Jährigen nennen Onlineplattformen als wichtigsten Ort für Kulturrezeption, dicht gefolgt von Streamingdiensten (vgl. Keuchel 2018 zit. n. Keuchel 2022: 31). Nur knapp ein Drittel der Befragten gibt an, Live-Veranstaltungen in Kultureinrichtungen zu bevorzugen. Auch der Austausch über Musik, das Teilen und Besprechen von Inhalten, geschieht zunehmend online. Soziale Netzwerke wie *TikTok* oder *Instagram* bieten Nutzer_innen zudem diverse Möglichkeiten Musik einzubinden (vgl. Kohler 2021), was den Plattformen mittlerweile einen spürbaren Einfluss auf den wirtschaftlichen Erfolg von Musiktiteln verschafft (vgl. Herbstreuth 2020a). Angesichts dieser sich verstetigenden Entwicklung drängt sich die Frage auf, warum sich partizipative Musikvermittlungsformate in den sozialen Netzwerken bisher wenig etabliert haben. Initiator_innen von musikvermittelnden Angeboten haben die Notwendigkeit einer Social-Media-Präsenz zwar schon erkannt – fast jedes Orchester, Konzert- oder Veranstaltungshaus verfügt über entsprechende Kanäle –, diese adressieren aber überwiegend das schon bestehende Konzertpublikum: Konzerttermine werden kommuniziert, Ausschnitte aus Konzerten gezeigt und Blicke hinter die Kulissen gewährt. Dass Social-Media-Beauftragte meistens den Marketingabteilungen ihrer Institutionen zugeordnet sind, lässt erkennen, wie Social Media dort verstanden wird: als Marketinginstrument.

Nutzer_innen wollen jedoch mitgestalten: Innerhalb der Netzwerke etablieren sich genau die Formate, deren Interaktionsmöglichkeiten über das bloße Kommentieren und Teilen anderer Beiträge hinausgehen. Das von *TikTok* 2018 eingeführte Kurzvideoformat (hier als *Reel* bezeichnet), das anderen Nutzer_innen die Weiterverarbeitung von Videos erlaubt, wurde 2020 von *Instagram*, 2021 von *YouTube* und 2022 von *Facebook* übernommen. Es ermöglicht

die synchrone Aufnahme eines Videos zu einem bestehenden,¹ vergleichbar mit einer mehrspurigen Tonaufnahme. Dadurch entsteht ein Multiframe-Video, welches das ursprüngliche Video mit dem darauf Bezug nehmenden nebeneinander darstellt und sowohl Bild als auch Ton beider Videos parallel abspielt.² Die Funktion *Stitch* erlaubt darüber hinaus das Weiterverarbeiten bestehender Videosequenzen für ein neues Video; im Gegensatz zur *Duett*-Funktion werden die Videos bei der *Stitch*-Funktion aber hintereinander gezeigt, statt nebeneinander.³ Das ermöglicht z.B. das Fortführen eines Videos oder das Kreieren alternativer Schlüsse. Beide Funktionen stellen einen Fortschritt hinsichtlich der Interaktion auf Social-Media-Plattformen dar: Auf bestehende Inhalte können Nutzer_innen nicht mehr nur Bezug nehmen, sondern sie auch weiterentwickeln und mitgestalten. Formate der Musikvermittlung lassen sich dadurch erstmals partizipativ gestalten: Nutzer_innen können am Erstellen der Inhalte beteiligt werden oder bestehende Inhalte eigenständig erweitern.

Zugleich stellen Netzwerke Material zur freien Verfügung. Nutzer_innen können Videos nicht nur mit eigenen Sounds unterlegen, sondern auch auf eine höchst umfangreiche Musikbibliothek zugreifen. Neben dem Funktionsumfang verspricht Social Media auch eine höhere Reichweite für Musikvermittlungsformate. Was im Analogen selten den direkten Dunstkreis der Konzerthäuser verlässt, könnte online zu Outreach-Projekten heranwachsen, die bis in die Hosentaschen unzähliger Musikinteressierter reichen. So besteht auf sozialen Netzwerken – berücksichtigt man die Rezeptionsgewohnheiten der Nutzenden – durchaus die Chance, neues Publikum anzusprechen. Plattformen wie *TikTok* spielen Inhalte nämlich nicht nur an Follower_innen des jeweiligen Kanals aus, stattdessen setzen sich bei Rezipient_innen gefragte Inhalte durch. Das erscheint im Kontext von musikvermittelnden Angeboten durchaus als Chance und wirft angesichts der Relevanz der Plattformen für den Musikmarkt Fragen auf: Könnten neue Formate Klischees und Berührungspunkte mit bestimmten Genres oder Institutionen entgegenwirken? Könnten gerade im professionellen Kontext und durch Akteur_innen der Musikvermittlung erstellte Inhalte der »Übersetzung und Kontextualisierung von Musik« (Wimmer 2010 zit. n. Petri-Preis/Voit 2023: 27) dienen? Und könnten gerade die auf soziale Interaktion und Partizipation ausgelegten Netzwerke (vgl. Pöllmann

1 Vgl. <https://support.tiktok.com/de/using-tiktok/creating-videos/duets> [14.10.2024].

2 Vgl. ebd.

3 Vgl. <https://support.tiktok.com/de/using-tiktok/creating-videos/stitch> [14.10.2024].

2019: 177) Beziehungen zwischen Menschen und Musik stiften (vgl. Petri-Preis/Voit 2023: 25)?

Dieser Beitrag widmet sich den Potenzialen von Social-Media-Plattformen für musikvermittelnde Inhalte aus zwei Richtungen. Einerseits inhaltlich, durch die Vorstellung bereits existierender Projekte und Formate mit musikvermittelndem Anspruch bzw. einer möglichen Übertragbarkeit. Andererseits technisch, durch die Untersuchung der nutzer_innenstärksten Social Networks *Facebook*, *YouTube*, *Instagram* und *TikTok* (vgl. Statista 2024) hinsichtlich ihrer Funktionsweisen, der Möglichkeit der Einbindung sowie der Verfügbarkeit von Musik. Die Plattformen werden zudem auf Erfolgchancen musikalisch-partizipativer Inhalte geprüft: Wo werden musikalische Inhalte häufig rezipiert und besprochen, wo wird häufig musikalisch interagiert? Die sich durch die plattformspezifischen Interaktionsfunktionen ergebenden Möglichkeiten der musikalischen Partizipation werden abschließend anhand der fünf Partizipationsgrade von Brown und Novak-Leonard (2011) bewertet.

Praxisbeispiele

Der *TikTok*-Kanal des Music Swap Lab

Das *Music Swap Lab* ist ein digital-partizipatives Projekt der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen. Über Video-Tutorials von Orchestermitgliedern können Teilnehmende Orchesterstimmen in verschiedenen Schwierigkeitsstufen erlernen, dabei werden eigens arrangierte Noten und Playalongs zum Einstudieren zur Verfügung gestellt.⁴ Auch niedrigschwellige Angebote sind Teil der Mediathek, z.B. einfache Beatboxing- und Bodypercussion-Stimmen oder Kitchendrums. Regelmäßig wird ein neues Orchesterstück erarbeitet; während der Projektphasen können Teilnehmende die einstudierten Stimmen als Videodatei einsenden. Finale ist jeweils ein Splitscreen mit allen eingesendeten Stimmen und dem Orchester. Der *TikTok*-Kanal des *Music Swap Lab*⁵ dokumentiert einerseits die einzelnen Projektphasen des Online-Orchesters, lädt zur Teilnahme ein und bietet kurze Ausschnitte aus Tutorials und den Splitscreens. Andererseits werden Inhalte an allgemein musikinteressierte Menschen adressiert, häufig gekoppelt an die Inhalte der

4 Vgl. <http://www.musicswaplab.com> [10.07.2025].

5 Vgl. *TikTok*: [music_swap_lab](https://www.tiktok.com/@music_swap_lab), http://www.tiktok.com/@music_swap_lab [15.10.2024].

Tutorials. In Kitchendrums-Challenges etwa wird der Paukist Jonas Krause jeweils herausgefordert, ein bekanntes Stück aus Klassik oder Populärmusik auf Alltagsgegenständen aus einem bestimmten Raum – etwa einer Küche oder einem Arbeitszimmer – nachzuspielen.⁶ Das Ziel ist erreicht, wenn er das geforderte Werk so imitiert, dass es eindeutig wiedererkennbar ist. Zum Vergleich wird direkt nach der Version des Musikers das Original eingespielt. Zuschauende verfolgen den Prozess, den der Musiker bei der Erreichung seines Ziels durchlebt – die Bekanntgabe des zu spielenden Werks, die Suche nach passenden Gegenständen und die Erforschung der zugehörigen Klänge. Dabei werden die Werke auf ihre wesentlichen Wiedererkennungsmerkmale zugespitzt: Rhythmus und Melodik.

Der *TikTok*-Kanal von John Mark Nelson

Der US-amerikanische Songwriter und Multiinstrumentalist John Mark Nelson postet auf seinem *TikTok*-Kanal überwiegend kürzere Musikstücke, die mit der Einladung »Please Duet This«⁷ versehen sind. Nelsons *Reels* zeigen ihn beim Spielen verschiedener Instrumente, die Aufnahmen bilden die Rhythmusgruppe einer Band, eine melodische Ausgestaltung fehlt. Instrumentalist_innen oder Sänger_innen bietet er somit eine Art Playalong, auf das soliert oder improvisiert werden kann. Diese Chance wird von anderen User_innen vielfach wahrgenommen: Die Tonspuren mancher seiner *Reels* bilden die Grundlage von ca. 16.700 *Reels* anderer User_innen.⁸ Nelson bietet seiner Community noch eine weitere, ähnliche Variante der Partizipation: Diese mit *Open Verse* betitelten *Reels* basieren auf von Nelson komponierten und getexteten Songs, wobei die Strophen (*Verse*) nicht von ihm gesungen werden, sondern den Nutzer_innen zur freien Gestaltung zur Verfügung stehen.⁹ Auch dieses Angebot wird angenommen: *TikTok*-User_innen schreiben eigene Texte, singen sie als Duett ein oder ergänzen Gesangstimmen zu

6 Vgl. z.B. *TikTok*: music_swap_lab, http://www.tiktok.com/@music_swap_lab/video/7076120152546282758?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1 [15.10.2024].

7 Vgl. z.B. *TikTok*: johnmarknelson, http://www.tiktok.com/@johnmarknelson/video/7083621235938053418?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&lang=de-DE [15.10.2024].

8 Vgl. *TikTok*: johnmarknelson, http://www.tiktok.com/music/original-sound-708362123528001322?is_from_webapp=1 [27.06.2025].

9 Vgl. z.B. *TikTok*: johnmarknelson, http://www.tiktok.com/@johnmarknelson/video/7091785278939073835?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&lang=de-DE [15.10.2024].

Nelsons Stimme.¹⁰ Aus dem als Duett verfassten Lied *Woman In Total Control of Herself* hat sich eine temporäre Zusammenarbeit zwischen John Mark Nelson und der kanadischen Sängerin Devon Cole entwickelt, von der Nelson in einem anderen *Reel* berichtet¹¹ und das 2022 veröffentlicht wurde. Der später produzierte Song ist fast identisch zu dem auf *TikTok* verfügbaren Duett, er wurde lediglich ausgearbeitet und erweitert. Kommentare der Community greift Nelson gelegentlich auf, um sich für neue *Reels* inspirieren zu lassen: Auf den Kommentar »Bet you can't create a track with your most unusual instrument«¹² reagiert er mit einem auf einer Lotusflöte basierenden Song. John Mark Nelson nutzt die durch *TikTok* gegebenen Interaktionsmöglichkeiten sehr umfangreich und hat so musikalische Partizipation zum fundamentalen Bestandteil seines Kanals gemacht. Weil alle Duette, die auf einem einzelnen *Reel* basieren, nebeneinander abgebildet werden können, lässt sich die Vielfalt der musikalischen Reaktionen gut nachvollziehen.

Der *TikTok*-Kanal von Charlie Rosen

Der Multiinstrumentalist und Arrangeur Charlie Rosen erklärt auf seinem *TikTok*-Kanal *crosenmusic*¹³ Struktur, Instrumentierung und Arrangement von Stücken. Seine *Reels* sind aus mehreren Videos zusammengesetzt, die ihn jeweils mit einem anderen Instrument zeigen (bzw. mit einer weiteren Stimme des gleichen Instruments). Außerdem sind die Noten des Stücks zu sehen, das gerade behandelt wird. Im Video *How to make any melody sound like "Family Guy" in 30 seconds!*¹⁴ greift er den für die amerikanische Zeichentrickserie *Family Guy* charakteristischen Kompositionsstil auf und imitiert bzw. erklärt ihn in einer eigenen Komposition. Charlie Rosen zeigt in diesem *Reel* verschiedene Instrumente sowie deren Klänge, spielt Passagen isoliert und zeigt den Prozess der kompositorischen Ausgestaltung einer Melodie. Am Ende steht ein

10 Vgl. z.B. *TikTok*: johnmarknelson, http://www.tiktok.com/@_evansamy/video/7092534903845293354?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&lang=de-DE [15.10.2024].

11 Vgl. z.B. *TikTok*: johnmarknelson, http://www.tiktok.com/@johnmarknelson/video/7117657637797252394?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&lang=de-DE [15.10.2024].

12 Vgl. *TikTok*: johnmarknelson, http://www.tiktok.com/@johnmarknelson/video/7123224612338453806?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1 [15.10.2024].

13 Vgl. *TikTok*: crosenmusic, <http://www.tiktok.com/@crosenmusic> [27.06.2025].

14 Vgl. *TikTok*: crosenmusic, http://www.tiktok.com/@crosenmusic/video/7059466867131419951?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7148059247522153990 [27.06.2025].

klanglich hochwertiges Endergebnis. Das *Reel* richtet sich an Musiker_innen – über dem Titel des *Reels* steht *!Composers/Arrangers!* – und beinhaltet zahlreiche Fachbegriffe, greift jedoch zugleich ein populäres Thema auf. Visuell entspricht das *Reel* in hohem Maße den auf *TikTok* verbreiteten Darstellungskriterien: Das Video ist kurz (30 Sekunden) und durch App-eigene Schriften und GIFs gestaltet. Verglichen mit anderen *Reels* des Urhebers (zwischen 915 und 227.900 Views) und gemessen an der Zahl seiner Follower (13.300) hat dieses *Reel* mit 492.600 Views eine signifikant hohe Reichweite. Das inhaltlich identische *Reel* wurde auf *Instagram* veröffentlicht, hat dort allerdings nur 42.700 Views¹⁵ – obwohl Rosens *Instagram*-Kanal¹⁶ mehr Follower hat (17.100) und dort deutlich mehr *Reels* veröffentlicht wurden als auf seinem *TikTok*-Kanal.

Der Instagram-Kanal *Ich bin Sophie Scholl*

Das 2021 von BR und SWR initiierte Projekt steht für einen neuartigen Ansatz der Geschichtsvermittlung über soziale Netzwerke: »Der Kanal simuliert das Leben der bekannten NS-Widerstandskämpferin in Echtzeit – als hätte die historische Person Sophie Scholl über ein Smartphone verfügt, das uns Bilder in die Gegenwart sendet.« (Wendelgaß 2022: o.S.) Schauspieler_innen inszenierten fast ein Jahr aus dem Leben Sophie Scholls, von ihrem Studienbeginn in München 1942 bis zu ihrer Verhaftung im Februar 1943.¹⁷ Bühne ist in diesem Fall die Social-Media-Plattform *Instagram*. Der Auftritt kombiniert die auf *Instagram* gängigen Formate und gleicht so dem vieler Influencer_innen: Private Fotos werden geteilt und erklärt, mittels *Stories* wird spontan aus dem Alltag berichtet, Videos dokumentieren ihn ausführlicher und erklären ihn.¹⁸ Durch Kostüme, Kulissen und Requisiten wird versucht, das Lebensgefühl dieser Zeit erfahrbar zu machen. Die zehnmonatige Inszenierung des Kanals orientierte sich an den aufwändig recherchierten und geprüften historischen Ereignissen;

15 Vgl. *Instagram*: crosenmusic, <http://www.instagram.com/reel/CZaFeDtBbNv/> [27.06.2025].

16 Vgl. *Instagram*: crosenmusic, <http://www.instagram.com/crosenmusic/> [27.06.2025].

17 Vgl. <https://www.swr.de/unternehmen/ich-bin-sophie-scholl-projekt-100.html> [14.10.2024].

18 Vgl. *Instagram*: Ichbinsophiescholl, <http://www.instagram.com/ichbinsophiescholl/> [15.10.2024].

Lücken wurden in Abstimmung mit Historiker_innen kreativ geschlossen.¹⁹ Zuschauende konnten so die Entwicklung historischer Ereignisse in Echtzeit miterleben, Beiträge kommentieren und Fragen stellen oder an Abstimmungen in *Stories* teilnehmen. Der Kanal hatte zeitweise ca. 930.000 Follower_innen und bekam viel mediale Aufmerksamkeit (vgl. Korsche 2022). Kritisiert wurde allerdings die historische Eindimensionalität der Erzählung, die sich v.a. auf weißen, christlichen, deutschen Widerstand fokussiert und dadurch die eigentlichen Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik in den Hintergrund rückt (vgl. Wendelgaß 2022). In der Kritik stand auch, dass nicht klar zwischen realen historischen Fakten und den frei ergänzten Erzählungen unterschieden werden konnte (vgl. Korsche 2022). Es ist zudem umstritten, ob das Projekt seine wichtigste Zielgruppe – Jugendliche – auch tatsächlich erreicht hat (ebd.).

Für Formate der Musikvermittlung kann das Format *Ich bin Sophie Scholl* trotzdem eine Vorlage bieten: Das Leben einer historischen Persönlichkeit – z.B. einer_s Komponist_in – mittels eines Social-Media-Auftritts in die heutige Zeit zu übertragen, bietet im besten Fall die Chance, sehr detailliert über eine Person und ihr Schaffen zu berichten und Bezüge zur heutigen Lebenswelt von Social-Media-User_innen herzustellen. Werke können durch die verfügbaren Gestaltungsparameter in neuen Kontexten gezeigt und Inhalte nicht einmalig vermittelt, sondern über lange Zeitspannen aufeinander aufbauend kommuniziert werden. Einblicke in den Alltag einer historischen Persönlichkeit vermögen zudem ein differenzierteres Bild zu zeichnen als konventionelle Vermittlungsmethoden. Entscheidend für das Gelingen eines solchen Vorhabens ist jedoch ein sorgfältig durchdachtes didaktisches Konzept, das sich an belegbaren historischen Fakten orientiert. Im Gegensatz zu *Ich bin Sophie Scholl* stünde bei einem musikvermittelnden Projekt das künstlerische Schaffen einer historischen Persönlichkeit im Mittelpunkt, das vor allem im Kontext persönlicher Entwicklung zu bewerten bzw. zu messen ist. Fiktionale Aspekte wären somit hinnehmbarer als beim von vornherein an persönlicher Moral ausgerichteten und somit kontroverseren Thema *Widerstand*.

19 Vgl. <https://www.swr.de/unternehmen/ich-bin-sophie-scholl-projekt-100.html> [14.10.2024].

Hybrides Konzert via Twitch: Das Format *Let's Play* der Elbphilharmonie

Twitch ist eine Social-Media-Plattform, die auf das Livestreaming von Videos spezialisiert ist. Besonders beliebt ist *Twitch* unter Gamer_innen: Sie übertragen darüber ihre Videospiele und kommentieren sie in Echtzeit (auch *Let's Play* genannt). Dabei wird meistens die Übertragung des Videospieles, aber auch die spielende Person gezeigt. Die Livestreams werden durch einen Chat begleitet, der neben der Bildübertragung positioniert ist und für alle Zuschauenden sowie die sendende Person synchron nutzbar ist.²⁰ Mit dem gleichnamigen Konzertformat *Let's Play* übertrug die Elbphilharmonie dieses Prinzip 2024 in den Konzertsaal.²¹ Streamer Staiy spielte die Videospiele *Journey* und *Lost Ember* live auf der Bühne des Großen Saals, wobei die Tonspuren der Spiele deaktiviert und durch ein Orchester sowie eine Geräuschemacherin ersetzt bzw. live gestaltet wurden. Zu einem hybriden Konzerterlebnis wurde das Format durch die parallele Übertragung auf *Twitch*. Zusätzlich zur bei gängigen *Let's Plays* übertragenen Handlung der Videospiele wurde auch das Geschehen auf der Bühne übertragen und durch den Streamer sowie eine Moderatorin kommentiert und kontextualisiert. Auch Interaktionsmöglichkeiten gängiger *Let's Plays* wurden genutzt: Zuschauende konnten die Übertragung im Chat kommentieren. Über *Twitch* gestellte Fragen wurden von der Moderation auf der Bühne aufgegriffen und hatten so direkten Einfluss auf die Inhalte des Konzerts. Das Format erzeugt eine Symbiose beider Kunstformen, indem es drei zentrale Elemente dieser Welten gleichermaßen für sich nutzt: Präsentationsform (*Konzertbühne* und *Let's Play*), Inhalt (*Orchestermusik* und *Videospiel*), Rezeptionsform (*Konzertsaal* und *Twitch*). Auf dem *Twitch*-Kanal von Staiy folgten der Liveübertragung ca. 17.000 Menschen.²² Im Nachgang des Konzertstreams wurde das Format weiterhin online rezipiert, der Mitschnitt des Streams hat aktuell (Stand 10.07.2025) ca. 106.900 Aufrufe. In einem Reaktionsvideo²³ erörtert Staiy Stück für Stück das gesamte Konzert und vermittelt das Geschehen auf der Bühne – auch mit Fokus auf die Komplexität bzw. notwendige Agilität des

20 Vgl. <https://www.twitch.tv/creatorcamp/de-de/paths/getting-started-on-twitch/twitch-101/> [14.10.2024].

21 Vgl. *YouTube*: Elbphilharmonie Hamburg, [http://www.youtube.com/watch?v=o_5b\]hoD8xc&t=2s](http://www.youtube.com/watch?v=o_5b]hoD8xc&t=2s) [10.07.2025].

22 Vgl. [https://www.ardmediathek.de/video/tagesthemen/tagesthemen-22-15-uhr-13-02-2024/das-erste/Y3\]pZDovL3RhZ2Vzc2NoYXUuZGUvZWEyNTQ4MwItMjFIMjY0oMDgoLWE1YtctNjFhZDQwZTY1ZDhhLVNFTkRVtkdTVklERU8](https://www.ardmediathek.de/video/tagesthemen/tagesthemen-22-15-uhr-13-02-2024/das-erste/Y3]pZDovL3RhZ2Vzc2NoYXUuZGUvZWEyNTQ4MwItMjFIMjY0oMDgoLWE1YtctNjFhZDQwZTY1ZDhhLVNFTkRVtkdTVklERU8) [15.10.2024].

23 Vgl. *YouTube*: Staiy, http://www.youtube.com/watch?v=Wvj_mP5TKE [10.07.2025].

Klangkörpers Orchester – durch einen intuitiven Zugang sehr niedrigschwellig. Das v.a. auf *YouTube* sehr gängige Format der Reaktionsvideos verhilft *Let's Play so* zu einer noch höheren Reichweite (ca. 173.500 Views, Stand 10.07.2025) und verfolgt das Ziel der Vermittlung noch über das Konzert hinaus.

Vergleich der Plattformen für musikvermittelnde Inhalte

TikTok

Musik spielt auf *TikTok* eine zentrale Rolle: Beim Vorgänger der *TikTok*-App, *Musical.ly*, lag der inhaltliche Fokus vollständig bei musikalischen Inhalten (vgl. Harengel 2018). Trotz Erweiterung des Profils im Zuge des Namenswechsels (vgl. ebd.) geben Nutzer_innen von *TikTok* bei Umfragen überdurchschnittlich oft an, sich mittels der App über Musik auszutauschen – Musik ist sogar das populärste Thema innerhalb der Anwendung (vgl. Statista Global Consumer Survey 2022a: 10). Auch musikökonomisch gewinnt *TikTok* zunehmend an Relevanz:

»TikTok war anfangs ein interessanter Ort für technikaffine Jugendliche, um sich selbst zu vermarkten. Aber im Laufe des Jahres 2019 haben Plattenlabels bemerkt, dass diese jungen Künstlerinnen und Künstler, die ihre Songs auf TikTok zur Verfügung stellen und dort Videos veröffentlichen, auf der ganzen Welt unglaubliche Reichweiten erzielen.« (Jenkins zit. n. Herbstreuth 2020b: o.S.)

Musiktitel, die ihren Ursprung auf der Plattform hatten, sind zunehmend auch in offiziellen Charts vertreten (vgl. Herbstreuth 2020a). Die Muttergesellschaft der Plattform *Bytedance* hat in mehreren Ländern einen in der *TikTok*-App integrierten Streamingdienst *Resso* veröffentlicht und plant, ihn weltweit anzubieten, um diese ökonomischen Potenziale zu nutzen (vgl. Bünte 2022). Die Popularität von Musik auf *TikTok* erklärt sich der Songwriter Nick Sylvester durch die Partizipation der User_innen: »Es sind Songs, die Platz dafür lassen, um mit ihnen zu interagieren. Man muss sie selbst aktivieren, in dem [sic] man zu den Songs performt, dazu tanzt, dazu ein lustiges Video aufnimmt. Man ist selbst Teil davon, was diese Songs besonders macht« (Sylvester zit. n. Herbstreuth 2020a: o.S.). Genretechnisch existieren kaum Grenzen, auch klassische Musik ist Thema auf *TikTok*: In Zusammenarbeit mit *Warner Music* und

dem Filmorchester Babelsberg wurde etwa im Sommer 2022 ein Album veröffentlicht, das aus Orchesterarrangements besonders erfolgreicher *TikTok*-Hits besteht.²⁴ Michael Kümmerle, Head of Music Operations für Deutschland, Österreich und die Schweiz bei *TikTok*, ließ im Zuge der Veröffentlichung verlauten:

»TikTok ist die kreative Heimat aller Musikgenres. Mit TikTok Classics zeigen wir die musikalische Diversität und Interpretation ihrer Kreativität auf. Ebenso, dass klassisch arrangierte Musik nicht nur von der Community um die Klassik-Fans gefeiert wird. Wir möchten die Vielfalt der Plattform unterstreichen und allen Nutzer*innen Entertainment nach ihrem Geschmack bieten. Durch die neue Interpretation der TikTok Classics erreichen wir bestehende Fans und erschließen neue Zielgruppen Genre-übergreifend, mit einem musikalischen Ansatz, den viele im ersten Moment nicht mit TikTok verbinden. Die Zusammenarbeit mit Warner Classics und dem Babelsberger Filmorchester ist dabei von zentraler Bedeutung.«²⁵

Auch Markus Petersen ordnet *TikTok* als Plattform ein, auf der Musik entdeckt wird:

»TikTok hat bewiesen, dass es eine Music-Discovery-Plattform ist – und TikTok-Nutzer*innen entdecken verstärkt auch klassische Musik. Die verstärkte Hinwendung zu kulturellen Inhalten und damit auch zu Genres wie Klassischer Musik hat TikTok in Lichtgeschwindigkeit zu einem wichtigen Partner für Warner Classics gemacht.«²⁶

Die Einbindung von Musik in *Reels* bzw. den Austausch von und über Musik ermöglicht *TikTok* durch mehrere Funktionen. Beim Erstellen eines Videos in der App sowie beim Hochladen eines bereits existierenden Videos kann über die Funktion *Sound hinzufügen* aus einer umfangreichen Musikbibliothek ausgewählt werden, um das zu veröffentlichende Video damit zu unterlegen. Eine exakte Bezifferung der verfügbaren Musiktitel lässt sich nicht belegen: Innerhalb der App lässt sich kein entsprechender Wert ablesen und die Betreiber_innen der Plattform geben keine Zahlen dazu an. Eine exemplarische

24 Vgl. <https://newsroom.tiktok.com/de-de/tiktok-classics-memes-und-viral-hits> [14.10.2024].

25 Vgl. ebd.

26 Vgl. ebd.

Suche innerhalb der Musikbibliothek nach sechs populären (Antonio Vivaldi, Joseph Haydn, Clara Schumann, Nina Simone, Abdullah Ibrahim, Billie Eilish) und sechs weniger bekannten Komponist_innen und Musiker_innen (Johann Rosenmüller, Albéric Magnard, Paul Dukas, Amy Beach, Anat Fort, Cansu Tanrikulu) verschiedener Epochen ergibt in jedem Fall Treffer. Die Tendenz zu mehr verfügbaren Aufnahmen bei den bekannteren Komponist_innen bzw. zu weniger verfügbaren Aufnahmen bei weniger verbreiteten Namen entspricht der anderer Streamingdienste (so z.B. *Spotify* bei identischer Recherche). Die auf *TikTok* verfügbaren Aufnahmen sind durchaus auch von namhaften Interpret_innen wie den Wiener Philharmonikern, dem Chicago Symphony Orchestra oder den Berliner Philharmonikern. In vielen Fällen sind die Audio-Dateien nur 30 Sekunden bzw. eine Minute lang. Nach Auswahl eines Titels wird das Video mit der entsprechenden Musik unterlegt, wobei der zu spielende Abschnitt aus der Aufnahme ausgewählt und die Lautstärke angepasst werden kann.

Gemeinsames Musizieren wird über die *Duett*-Funktion der App möglich. Auf ein musikalisch gestaltetes *Reel* können andere Nutzer_innen mittels *Duett* weitere Stimmen einspielen und veröffentlichen, auch mehrere Duette in Folge sind möglich. Ein vierstimmiger Satz wäre z.B. wie folgt möglich: *Person A* veröffentlicht die erste Stimme, *Person B* spielt die zweite Stimme als Duett auf das Video von *Person A*, *Person C* spielt die dritte Stimme als Duett auf das Duett von *Person B* mit *Person A*, *Person D* spielt die vierte Stimme auf das Duett von *Person C* mit *Person A* und *B*, am Ende erklingt ein vollständiger Satz. Abgebildet werden die jeweils beteiligten Videos, die Anordnung der Bilder gestaltet die *Duett* erstellende Person. Die Tonspuren veröffentlichter Videos können andere User_innen, je nach Privatsphäre-Einstellungen der veröffentlichenden Person, als Grundlage für ihr eigenes Video verwenden. Dazu klickt man erst die in jedem Video betitelte Tonspur an, dann auf *Sound benutzen*. Im Wesentlichen entspricht das der *Duett*-Funktion, nur wird das Video des Originalvideos nicht in das neue übernommen. Für die Behandlung von Musik bietet diese Funktion den Vorteil, dass Tonspuren bekannter Musiker_innen eingebunden werden können. Beispiele für auf *TikTok* sehr aktive Interpret_innen sind die Violinistin Esther Abrami²⁷, der Jazzpianist und Sänger Jamie Cullum²⁸ oder

27 Vgl. *TikTok*: estherabrami, <http://www.tiktok.com/@estherabrami> [15.10.2024].

28 Vgl. *TikTok*: officialjamiecullum, <http://www.tiktok.com/@officialjamiecullum> [10.07.2025].

der Pianist Lang Lang.²⁹ Sie fordern ihre Follower_innen teils auch zu Duetten auf. Jamie Cullum spielt z. B. immer wieder bekannte Jazz-Standards auf dem Klavier, singt die ersten Zeilen bei eingblendetem Text und überlässt die übrigen seiner Community.³⁰ Der eingblendete Text leitet die Singenden zugleich an: über den Versen steht z. B. »Sing it with me« oder »Your Turn«.³¹

Instagram

Ähnlich zu *TikTok* verfügt auch *Instagram* über eine Funktion zum Einbinden von Musiktiteln, die Anzahl der verfügbaren Titel ist ebenfalls nicht bekannt. Die für *TikTok* getroffene exemplarische Suche nach Komponist_innen und Musiker_innen ergibt vergleichbare Ergebnisse für *Instagram*. Die Musikbibliothek von *Instagram* enthält im Gegensatz zu der von *TikTok* allerdings kaum auf 30 oder 60 Sekunden verkürzte Titel, sondern überwiegend vollständige Aufnahmen. Formate der Musikvermittlung können dadurch profitieren, weil bestimmte Abschnitte von Werken gezielt ausgesucht werden können bzw. keine Einschränkungen seitens des Netzwerks bestehen. Auch die für *TikTok* beschriebenen Funktionen *Duett* und *Stitch* existieren auf *Instagram*, beide sind dort unter der Funktion *Remix* vereint. Die Nutzung der *Instagram-Reels* für musikalische Inhalte ist mit der auf *TikTok* vergleichbar. Viele Musiker_innen nutzen beide Plattformen mit identischen Inhalten (auch als *Crossposting* bezeichnet), die bereits vorgestellten Projekte und Musiker_innen sind auch auf *Instagram* aktiv: Jamie Cullum³², Lang Lang³³, Esther Abrami³⁴ sowie das *Music Swap Lab*³⁵, John Mark Nelson³⁶ und Charlie Rosen³⁷. Deren Inhalte beschränken sich bei *Instagram* allerdings nicht auf *Reels*, meist werden

29 Vgl. *TikTok*: langlangpiano, <http://www.tiktok.com/@langlangpiano> [10.07.2025].

30 Vgl. *TikTok*: officialjamiecullum, http://www.tiktok.com/@officialjamiecullum/video/7037117136363392262?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1 [15.10.2024].

31 Vgl. *TikTok*: officialjamiecullum, <http://www.tiktok.com/@officialjamiecullum> [10.07.2025].

32 Vgl. *Instagram*: jamiecullum, <http://www.instagram.com/jamiecullum/> [15.10.2024].

33 Vgl. *Instagram*: langlangpiano, <http://www.instagram.com/langlangpiano/> [15.10.2024].

34 Vgl. *Instagram*: estherabrami, <http://www.instagram.com/estherabrami/> [15.10.2024].

35 Vgl. *Instagram*: music_swap_lab, http://www.instagram.com/music_swap_lab/ [15.10.2024].

36 Vgl. *Instagram*: johnmarknelson, <http://www.instagram.com/johnmarknelson/> [15.10.2024].

37 Vgl. *Instagram*: crosenmusic, <http://www.instagram.com/crosenmusic/> [15.10.2024].

auch Fotos und *Stories* geteilt. *Stories* bieten unterschiedliche Interaktionsmöglichkeiten: Abstimmungs-Tools, Quiz, Emoji-Sliders oder Umfragen. Fotos können in Textform kommentiert werden. Der für *TikTok* beschriebene Funktionsumfang bzw. die Möglichkeiten der Einbindung von Musik gelten genauso für *Instagram*, wobei auf *Instagram* zusätzlich Fotos geteilt werden können. Das *Reel*-Format steht bei *Instagram* deshalb, und wegen der ursprünglichen Ausrichtung auf die Abbildung von Fotos, weniger im Zentrum der Rezeption als bei *TikTok*. Mittlerweile verfügt auch die *Instagram*-App über einen Videofeed, der mit der *TikTok*-App vergleichbar ist. *Reels* werden darüber unabhängig von Kanal-Abonnements ausgespielt, auch hier setzen sich also populäre Inhalte durch, nicht die Kanäle mit den meisten Follower_innen.

Facebook

Die für *TikTok* und *Instagram* beschriebenen Funktionen zur Einbindung von Musik gelten auch für *Facebook-Reels*. Die Remix-Funktion gleicht der von *Instagram*, muss durch Nutzer_innen aber grundsätzlich genehmigt werden.³⁸ Die für *TikTok* und *Instagram* getroffene exemplarische Suche nach Komponist_innen und Musiker_innen zeigt im Fall der Musikbibliothek von *Facebook* vergleichbare Ergebnisse. Wie bei *Instagram* sind die verfügbaren Titel nicht gekürzt. Die behandelten Interpret_innen sind jeweils auch auf *Facebook* vertreten, nutzen das *Reel*-Format aber seltener bzw. anders (Stand jeweils 16.10.2024): John Mark Nelson hat bisher kein *Reel* veröffentlicht, stattdessen wenige Videos im gängigen Querformat, das nicht über die *Remix*-Funktion verfügt.³⁹ Jamie Cullum⁴⁰ und Esther Abrami⁴¹ haben auf *Facebook* deutlich weniger *Reels* veröffentlicht als auf *TikTok* und *Instagram*; im Gegensatz zu ihren übrigen Kanälen laden sie in den auf *Facebook* veröffentlichten *Reels* nicht explizit zur Interaktion ein. Die von Charlie Rosen geteilten *Facebook-Reels*⁴² entsprechen denen seines *TikTok*-Kanals. Auf den *Facebook*-Seiten der genannten Musiker_innen finden sich stattdessen vermehrt externe Links (z.B. zu

38 Vgl. https://www.facebook.com/help/1633654236824653/?cms_platform=iphone-app&helpref=platform_switcher [14.10.2024].

39 Vgl. *Facebook*: John Mark Nelson, <http://www.facebook.com/johnmarknelsonmusic> [15.10.2024].

40 Vgl. *Facebook*: Jamie Cullum, <http://www.facebook.com/jamiecullum> [10.07.2025].

41 Vgl. *Facebook*: Esther Abrami, <http://www.facebook.com/estherabrami violin> [15.10.2024].

42 Vgl. *Facebook*: Charlie Rosen, <http://www.facebook.com/charlierosen> [15.10.2024].

YouTube-Videos), Grafiken (z.B. Tourdaten) oder Fotos, die den eigenen beruflichen Alltag oder besondere Momente dokumentieren. Ihre musikalischen Inhalte wurden also seltener direkt auf *Facebook* erstellt oder hochgeladen, stattdessen wurden auch externe Inhalte eingebunden. Neben den durch *Musiker_innen* geteilten musikalischen Inhalten spielen *Facebook*-Gruppen eine Rolle: Musikfans teilen Musikvideos und tauschen sich über Musik aus oder teilen Veranstaltungen. Die größte öffentliche deutschsprachige Gruppe von Fans klassischer Musik heißt *Klassische Musik* und hat (Stand 10.07.2025) 8.853 Mitglieder.⁴³ Fast ausschließlich werden darin Videos und Konzerttermine geteilt, die häufig unkommentiert bleiben. Sehr ähnlich gestalten sich Inhalte und Interaktionsbereitschaft in einer weiteren Gruppe, die sich dem Jazz widmet; diese hat (Stand 10.07.2025) 6.967 Mitglieder.⁴⁴

Die untersuchten *Musiker_innen*, die auf *TikTok* und *Instagram* partizipative musikalische Inhalte bieten, teilen diese Inhalte seltener auf *Facebook* – obwohl deren Follower-Zahlen auf *Facebook* teils größer sind als auf den anderen Plattformen: Jamie Cullum hat auf *Facebook* z. B. 443.197 Follower⁴⁵ und auf *TikTok* nur 22.100⁴⁶, Lang Lang hat 692.025 auf *Facebook*⁴⁷ und 326.600 auf *TikTok*⁴⁸ (Stand jeweils 10.07.2025). In den (auf Mitgliederzahlen bezogen) größten deutschsprachigen Gruppen zu Klassik und Jazz, denen Musikfans durch ein Abonnement beitreten, wird Musik geteilt, aber überwiegend nicht diskutiert. Aus beiden Beispielen lässt sich ableiten, dass auf *Facebook* zwar Musik geteilt wird, aber weniger Interaktion darüber stattfindet.

YouTube

Ähnlich zu *TikTok* ist Musik auch auf *YouTube* eines der meistbesprochenen Themen: 33 % der Befragten *YouTube*-Nutzer_innen geben an, sich innerhalb von vier Wochen vor einer Umfrage auf *YouTube* über Musik ausgetauscht bzw. ihre

43 Vgl. *Facebook*: Klassische Musik, <http://www.facebook.com/groups/klassische.musik> [10.07.2025].

44 Vgl. *Facebook*: Jazz in Germany, <http://www.facebook.com/groups/jazzingermany> [10.07.2025].

45 Vgl. *Facebook*: Jamie Cullum, <http://www.facebook.com/jamiecullum> [10.07.2025].

46 Vgl. *TikTok*: officialjamiecullum, <http://www.tiktok.com/@officialjamiecullum> [10.07.2025].

47 Vgl. *Facebook*: Lang Lang – 朗朗, <http://www.facebook.com/LangLangPiano> [10.07.2025].

48 Vgl. *TikTok*: langlangpiano, <http://www.tiktok.com/@langlangpiano> [10.07.2025].

Meinung zu musikalischen Themen beigetragen zu haben (vgl. Statista Global Consumer Survey 2022b: 10). Schon 2015 beschreibt der Journalist Laf Überland die Rolle von *YouTube* auf dem Musikmarkt:

»MTV und Viva sind passé, das wichtigste Medium für Künstler und die Popkultur ist heute YouTube. [...] Es gibt keinen Zweifel: YouTube hat den Konsum von Musik demokratisiert. Für Musiker ist die Video-Plattform dabei ein wichtiger Kanal, um direkt das Publikum zu erreichen – und noch dazu einer, der jedem Musiker auch ohne Plattenfirma zur Verfügung steht.« (2015: o.S.)

Der hohen Nachfrage von musikalischen Inhalten hat *YouTube* inzwischen mit der Gründung eines eigenen Streaming-Dienstes (*YouTube Music*) Rechnung getragen.⁴⁹ Die für *TikTok*, *Instagram* und *Facebook* getroffene exemplarische Suche nach unterschiedlichen Komponisten ergab in jedem Fall zahlreiche Treffer, dabei waren keine Aufnahmen verkürzt – Musik lässt sich ebenso umfangreich in *YouTube-Shorts* einbinden, wie bei den vergleichbaren Formaten der bisher behandelten Plattformen.

Die bereits vorgestellten Interpret_innen sind jeweils auch auf *YouTube* vertreten, nutzen die *YouTube-Shorts*-Funktion jedoch anders (Stand jeweils 16.10.2024): Jamie Cullum postet deutlich seltener *YouTube-Shorts* als *Reels* auf *TikTok* oder *Instagram* und lädt dabei nicht aktiv zur Nutzung der *Remix*-Funktion ein.⁵⁰ Charlie Rosen hat noch keines veröffentlicht⁵¹, Lang Lang⁵² und Esther Agrami⁵³ veröffentlichen *YouTube-Shorts*, jedoch seltener als auf anderen Plattformen und John Mark Nelson postet regelmäßig *YouTube-Shorts*, seinen auf *TikTok* populären Aufrufen zur Nutzung der *Remix*-Funktion wird auf *YouTube* aber nur sehr selten nachgekommen.⁵⁴ Stattdessen finden sich

49 Vgl. <https://music.youtube.com> [14.10.2024].

50 Vgl. *YouTube*: jamiecullum_official, <http://www.youtube.com/c/jamiecullumworld/videos> [16.10.2024].

51 Vgl. *YouTube*: CRosenMusic, <http://www.youtube.com/user/CRosenMusic/videos> [16.10.2024].

52 Vgl. *YouTube*: langlang, <http://www.youtube.com/user/langlang/videos> [16.10.2024].

53 Vgl. *YouTube*: estherabrami, <http://www.youtube.com/user/estherabrami/videos> [16.10.2024].

54 Vgl. *YouTube*: itsjohnmarknelson, <http://www.youtube.com/@itsjohnmarknelson> [16.10.2024].

auf ihren Kanälen überwiegend professionell produzierte Musikvideos im Querformat.

Bewertung anhand der Partizipationsgrade von Brown und Novak-Leonard

Eine Möglichkeit zur Klassifikation von Partizipation bieten Brown und Novak-Leonard mit ihrem *Audience Involvement Spectrum* (vgl. 2011: 4), das verschiedene Formen und Grade künstlerischer Teilhabe unterscheidet. Sie beginnen ihre Klassifikation mit zwei rein rezeptiven Formen der Publikumsbeteiligung: *Spectating*, gewertet als rein passive Rezeption eines künstlerischen Produkts, sowie *Enhanced Engagement*, eine passive Rezeption eines künstlerischen Produkts, die durch kontextualisierende Formate ergänzt wird. Mit *Crowd Sourcing*, der Partizipation durch einen künstlerischen Beitrag, ohne in Kuratierung und Präsentation involviert zu sein, beginnt laut Brown und Novak-Leonard die basalste Form von Partizipation. *Co-Creation* bezeichnet Partizipation durch gemeinschaftliche Kuratierung und Präsentation mit professionellen Künstler_innen und damit die partielle Übertragung künstlerischer Kontrolle. *Audience-As-Artists* steht für die umfassendste Form der Partizipation, der substanziellen Übertragung künstlerischer Kontrolle an das Publikum (vgl. 2011: 15–17).

Anhand dieser Partizipationsgrade lassen sich die untersuchten Formate sowie die für Partizipation notwendigen Funktionen der Plattformen bewerten. Stories oder Textkommentare ermöglichen einen geringen Grad an Partizipation: Die Weiterentwicklung oder Mitgestaltung eines künstlerischen Produkts ist technisch nicht möglich, künstlerische Beiträge ohne Einbindung in die Kuratierung und Präsentation – *Crowd Sourcing* – jedoch schon. Formate, die Partizipation über die *Duett*- oder *Stitch*-Funktion ermöglichen, sind zwischen *Co-Creation* und *Audience-As-Artists* zu verorten, wenngleich andere Voraussetzungen als bei Live-Veranstaltungen bestehen: User_innen übernehmen ein bestehendes künstlerisches Produkt und entwickeln es eigenständig sowie zeitlich und räumlich unabhängig voneinander weiter. Dabei haben Urheber_innen jeweils gänzlich Kontrolle über die eigene Version (bzw. die Weiterentwicklung) des Produkts, nicht aber über die jeweils andere. Zudem erscheinen weiterentwickelte Produkte nicht direkt auf den Profilen der ursprünglichen Urheber_innen, sondern auf denen der weiterentwickelnden User_innen. Dadurch verlagert sich (trotz der algorithmusbasierten Ausspie-

lung der Inhalte) der Präsentationsort, wodurch das Produkt zusätzlich an die Follower_innen des jeweiligen Profils ausgespielt wird. Rezipient_innen werden so zunehmend selbst zu Produzent_innen – und als solche wahrgenommen –, während Urheber_innen des Ausgangsmaterials unter Umständen in den Hintergrund rücken.

Initiator_innen werden bei partizipativen Formaten über die *Duett*-Funktion also vor allem zu Impulsgeber_innen, die auf den weiteren künstlerischen Prozess wenig oder keinen Einfluss haben. In partizipativen Live-Formaten kann zudem davon ausgegangen werden, dass der kreative Prozess wesentlich durch die soziale Dynamik im Raum geprägt ist, insbesondere durch die Präsenz und Reaktionen weiterer Anwesender. Bei Partizipation über die *Duett*-Funktion wird eine eigenständige bzw. autonome Version oder Erweiterung des Ausgangsmaterials möglich, die in einem *Safe Space* entstehen kann – unbeeinflusst durch unmittelbare soziale Interaktion, zeitlich flexibel und unter Bedingungen, die wiederholte kreative Annäherung erlauben. Gegenüber einer spontanen öffentlichen und weniger selbstbestimmten Beteiligung kann das die Hemmschwelle zur Teilnahme an partizipativen Angeboten senken. Zugleich entfällt jedoch auch der durch weitere Anwesende entstehende soziale Druck, der mitunter als extrinsische Motivation zur Beteiligung wirkt. Darüber hinaus erübrigt sich die Notwendigkeit, das Publikum zunächst zur Teilnahme an einer Live-Veranstaltung zu motivieren, ein Faktor, der insbesondere im Kontext niedrigschwelliger Vermittlungsangebote von zentraler Bedeutung ist.

Fazit

Die behandelten Beispiele zeigen, dass musikalische Partizipation über soziale Netzwerke und Mediaplattformen auf diverse Arten technisch möglich ist. Verschiedene Musiker_innen und Institutionen beweisen, dass Nutzer_innen der Plattformen diese Angebote auch annehmen. Der Erfolg hängt dabei vom Medium bzw. von den auf den jeweiligen Plattformen gängigen Rezeptions- und Interaktionsgewohnheiten ab: Unter *TikTok*- und *Instagram*-User_innen wird die *Duett*-Funktion ausgiebig genutzt. Auf *Facebook* werden partizipative musikalische Angebote selten angenommen, aber auch seltener angeboten. Selbiges gilt für das *YouTube-Shorts*-Format. Im Gegensatz zu *Facebook* findet auf *YouTube* aber viel Kommunikation über – und Rezeption von – Musik statt. Auf *TikTok* bilden musikalische Themen und Inhalte einen fundamentalen Be-

standteil der Plattform – aus der dort stattfindenden musikalischen Partizipation entwickeln sich teils professionell veröffentlichte Musikproduktionen. Vor allem die reichhaltige Auswahl an nutzbarer Musik zur inhaltlichen und akustischen Gestaltung der *Reels* ist eine Chance für musikvermittelnde Inhalte: Eine immense Anzahl an Werken kann direkt implementiert, Höreindrücke können vermittelt und besprochen werden. Mehrere der behandelten Beispiele zeigen, dass, insbesondere auf *TikTok*, auch vergleichsweise kleine Kanäle beachtliche Zuschauerzahlen erreichen und dadurch wachsen können.

Mit *Let's Play* zeigt die Elbphilharmonie, dass *Twitch* als virtuelle Konzertbühne für hybride Formate genutzt werden kann, auf der auch im digitalen Raum Koexistenz und Partizipation möglich sind. BR und SWR zeigen mit *Ich bin Sophie Scholl*, dass *Instagram* auch als virtuelle Bühne verstanden und die Vermittlung von Inhalten dadurch nachhaltiger, detailreicher sowie über längere Zeiträume hinweg gestaltet werden kann. Das erweist sich insgesamt als Chance: Während bei Live-Veranstaltungen häufig nur punktuell Kontakt zu Dialoggruppen besteht, kann bei Formaten über Social-Media-Plattformen kontinuierlicher Austausch stattfinden bzw. an vergangene Live-Veranstaltungen angeknüpft werden. Umgekehrt könnte die Hemmschwelle auch für zukünftige Live-Formate gesenkt werden. Die Social-Media-spezifischen Kommunikations- und Rezeptionsgewohnheiten können einen Mehrwert für Musikvermittlungsakteur_innen bieten: Weil sich unter User_innen gefragte Formate durchsetzen, können anhand von Reichweiten, Reaktionen und Austausch über veröffentlichte Inhalte Rückschlüsse für zukünftige Angebote bzw. auf Interessenschwerpunkte von Dialoggruppen getätigt werden. Die Übertragung der Deutungshoheit bzw. die sich ergebende Durchlässigkeit der Formate entspricht einer Tendenz, die sich auch in manchen bestehenden Musikvermittlungsformaten wiederfindet, und liegt zugleich in der Natur des *User-generated-content*. Anhand der Einordnung der behandelten Formate nach den Partizipationsgraden von Brown und Novak-Leonard ist festzustellen, dass vor allem die *Duett*-Funktion einen höheren Grad an Partizipation ermöglicht. Allerdings zeigt sich, dass die untersuchten Formate teilweise nicht über das gemeinsame Musizieren hinausgehen: Musiker_innen bieten eigene Werke an, die von Musikbegeisterten oder anderen Musiker_innen weiterentwickelt werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es wünschenswert, zukünftig vermehrt bewusst gestaltete musikvermittelnde bzw. künstlerisch-partizipative Formate zu entwickeln, die das vorhandene kreative und interaktive Potenzial sozialer Medien gezielt nutzen und erweitern.

Literatur

- Brown, Alan S./Novak-Leonard, Jennifer L./Gilbride, Shelly (2011): Getting In On the Act. How art groups are creating opportunities, [online] <https://archives.indianapolis.iu.edu/server/api/core/bitstreams/30702cdo-b842-414d-a2ce-e4f587a339d1/content> [10.07.2025].
- Bünthe, Oliver (2022): Konkurrenz für Spotify: Tiktok-Betreiber will Musik-Streaming weltweit anbieten, [online] <https://www.heise.de/news/Tiktok-Betreiber-Bytedance-plant-weltweiten-Einstieg-in-Musik-Streaming-7307024.html> [14.10.2024].
- Harengel, Peter (2018): Musical.ly wird Tik Tok: Warum das die Blaupause für einen radikalen Umbruch sein kann, [online] https://www.focus.de/digital/experten/musical-ly-wird-tik-tok-blaupause-fuer-social-media-welt_id_9443712.html [14.10.2024].
- Herbstreuth, Mike (2020a): Social media: Wie TikTok die Musikindustrie verändert, [online] <https://www.deutschlandfunk.de/social-media-wie-tiktok-die-musikindustrie-veraendert-100.html> [14.10.2024].
- Herbstreuth, Mike (2020b): TikTok und Musik – Die Trendsetter, [online] <https://www.deutschlandfunkkultur.de/tiktok-und-musik-die-trendsetter-100.html> [14.10.2024].
- Keuchel, Susanne (2022): Das Konzertpublikum von morgen: Herausforderungen des postglobalen und postdigitalen Zeitalters, in: Irena Müller-Brozović/Barbara Balba Weber (Hg.), *Das Konzertpublikum der Zukunft: Forschungsperspektiven, Praxisreflexionen und Verrohungen im Spannungsfeld einer sich verändernden Gesellschaft*, Bielefeld: transcript, S. 21–40.
- Köhler, Alena (2021): Die breite Vielfalt der Kultur auf Social Media, [online] <https://www.klassikradio.de/magazin/news/die-breite-vielfalt-der-kultur-auf-social-media> [14.10.2024].
- Korsche, Johannes (2022): Instagram-Projekt »IchbinSophieScholl« erreichte kaum Jugendliche, [online] <https://www.sueddeutsche.de/medien/sophie-scholl-instagram-1.5615439> [14.10.2024].
- Petri-Preis, Axel/Voit, Johannes (2023): Was ist Musikvermittlung?, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung: Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 25–30.
- Pöllmann, Lorenz (2019): Ganzheitliche Online-Kommunikation als virtuelle Erweiterung der Kulturbetriebe, in: Lorenz Pöllmann/Clara Herrmann (Hg.), *Der digitale Kulturbetrieb: Strategien, Handlungsfelder und Best Practices des digitalen Kulturmanagements*, Wiesbaden: Springer Gabler, S. 161–188.

- Statista Global Consumer Survey (2022a): Social media: TikTok users in Germany, [online] <https://www.statista.com/study/72731/social-media-tiktok-in-germany-brand-report/> [15.09.2022].
- Statista Global Consumer Survey (2022b): Social media: YouTube users in Germany, [online] <https://www.statista.com/study/72754/social-media-youtube-in-germany-brand-report/> [15.09.2022].
- Statista (2024): Ranking der größten Social Networks und Messenger nach der Anzahl der Nutzer im Januar 2024, [online] <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/181086/umfrage/die-weltweit-groessten-social-networks-nach-anzahl-der-user/> [14.10.2024].
- Überland, Laf (2015): Zehn Jahre YouTube – Die Popindustrie auf den Kopf gestellt, [online] <https://www.deutschlandfunkkultur.de/zehn-jahre-youtube-die-popindustrie-auf-den-kopf-gestellt-100.html> [14.10.2024].
- Wendelgaß, Céline (2022): Zum Instagram-Projekt »Ich bin Sophie Scholl«, [online] <https://www.bs-anne-frank.de/mediathek/blog/zum-instagram-projekt-ich-bin-sophie-scholl> [14.10.2024].

Demo_KI

Spannungsfelder zwischen Demokratiebildung und Künstlicher Intelligenz in musikpädagogischen und musikvermittelnden Kontexten

Elisabeth Theisohn & Jonas Völker

Die musikpädagogische und musikvermittelnde Praxis sieht sich angesichts aktueller Anforderungen durch Künstliche Intelligenz sowie des Auftrags zur Demokratiebildung vor komplexe Herausforderungen gestellt. Denn beide Anforderungsbereiche gelten bildungspolitisch als zukunftsweisend, unterscheiden sich jedoch in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung (Produkt- vs. Prozessorientierung), ihren normativen Setzungen (Determiniertheit vs. Offenheit) und strukturellen Logiken (Algorithmizität vs. Multiperspektivität) zum Teil erheblich. Besonders virulent wird diese Spannung dort, wo künstlerisch-ästhetische Ausdrucksabsichten auf den Einsatz generativer KI treffen: Wie verändert sich musikalisches Lernen, wenn nicht mehr nur Subjekte musikbezogen handeln, sondern maschinelle Systeme musikalische Vorschläge generieren? Wenn kompositorische, textliche oder performative Entscheidungen algorithmisch vorbereitet oder gar ersetzt werden? Und welche Rolle spielen ethische, kulturelle und rechtliche Implikationen generativer KI vor dem Hintergrund demokratischer Regeln, Normen und Werte?

Der vorliegende Beitrag greift den Gedanken einer demokratiebildenden musikpädagogischen KI-Praxis – im Folgenden *Demo_KI*¹ – auf und macht das gleichnamige Workshopkonzept zum Ausgangspunkt für eine reflexive Auseinandersetzung mit deren Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen. Aus-

1 Der Begriff *Demo_KI* bezeichnet ursprünglich den Titel eines musikpädagogischen und musikvermittelnden Workshops, der im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht. zugleich fungiert er – im Sinne eines reflexiven Begriffs – als Kurzform für eine demokratiebildende musikpädagogische Praxis im Umgang mit generativer Künstlicher Intelligenz, wie sie im Beitrag schrittweise entwickelt und theoretisch gerahmt wird.

gehend von einem vergleichenden Überblick über musikpädagogische Orientierungen zu Künstlicher Intelligenz und Demokratiebildung gehen wir der Frage nach, welche Herausforderungen sich in musikbezogenen KI-gestützten Lernsettings hinsichtlich demokratischer Ordnung ergeben und wie diese im Lichte demokratischer Bildung einzuordnen sind. Die dabei auftretenden Spannungsverhältnisse verstehen wir nicht als zu überwindende Widersprüche, sondern als Ausgangspunkt für didaktische Reflexion, konzeptionelle Weiterentwicklung und fachspezifische Positionierung in musikpädagogischen und musikvermittelnden Diskursen. Abschließend diskutieren wir, wie eine *Demo_KI* gestaltet werden sollte, die zur Ausbildung von *AI Literacy* befähigt, gerade indem sie an diesen Spannungsfeldern ansetzt.

Fachliche Orientierungen der *Demo_KI*

Sowohl die Integration und Nutzung Künstlicher Intelligenz als auch die Förderung demokratischer Mündigkeit sind fester Bestandteil bildungspolitischer und zunehmend auch musikpädagogischer und musikvermittelnder Diskurse. Beide Anforderungsbereiche lassen sich dabei als Querschnittsaufgaben in mehrfacher Hinsicht begreifen: Vertikal durchziehen sie unterschiedliche Bildungs- und Ausbildungsphasen; horizontal berühren sie zudem verschiedene musikbezogene Praxen und Handlungsfelder; darüber hinaus wirken sie disziplinübergreifend in die schulische wie außerschulische Musikpädagogik, in die Musikvermittlung sowie in die Instrumental- und Gesangspädagogik hinein. In diesen Feldern haben unterschiedlich intensive und gerichtete Auseinandersetzungen stattgefunden, die beiden Anforderungsbereiche zu konturieren und auszuscharfen.

KI in bildungspolitischen sowie musikpädagogischen und musikvermittelnden Diskursen

Mit der Veröffentlichung des Chatbots bzw. Large Language Models *ChatGPT* im November 2022 ist das Thema Künstliche Intelligenz über Nacht ins Zentrum gesellschaftlicher, bildungspolitischer und fachdidaktischer Debatten gerückt. Internationale Organisationen wie die UNESCO (2022; 2024) und die Europäische Kommission (2022) veröffentlichen seither Empfehlungen und Leitlinien zum u. a. pädagogischen und ethisch verantwortungsvollen Umgang mit KI in Bildungskontexten. Nationale Bildungsakteur_innen reagieren mit

Strategiepapieren und Handlungsempfehlungen (Deutscher Bundestag 2025; KMK 2024), und auch in Hochschulen (Arbeitsgruppe KI 2025) und Schulen (Vodafone Stiftung 2024) wird KI zunehmend als zentrales Querschnittsthema wahrgenommen und diskutiert. Eine aktuelle Handreichung zur *Künstlichen Intelligenz in der Schule* (Scheiter et al. 2025) weist auf die Unerlässlichkeit einer Auseinandersetzung mit und Nutzung von KI in der Schule hin:

»Bei KI handelt es sich um eine zukunftsrelevante Technologie, die den Alltag und das Berufsleben von Kindern und Jugendlichen massiv prägt und auch weiterhin prägen wird. KI-Anwendungen bergen dabei sowohl Chancen als auch Risiken, auf die Lernende angemessen vorbereitet werden müssen, indem sie zu einer reflektierten Nutzung von KI befähigt werden.« (5)

Diese Entwicklung spiegelt sich auch im musikpädagogischen Diskurs wider, der sich seitdem zunehmend mit den Potenzialen, Herausforderungen und Implikationen generativer KI-Systeme auseinandersetzt. Auffällig ist dabei die starke Konzentration auf schulische bzw. musikunterrichtliche Kontexte (vgl. Bade 2023; Hecht/Krämer 2024; Rotsch/Werner 2025; Treß 2024). In weiteren Bereichen wie der Musikvermittlung, Community Music oder der Instrumental- und Gesangspädagogik ist bislang keine vergleichbar strukturierte Diskussion zu erkennen. Zwar positionieren sich Akteur_innen wie der Deutsche Musikrat (2024) zunehmend zum Thema KI, greifen dabei aber primär kultur- und berufspolitische Fragen auf. In außerschulischen Musiklernfeldern scheint sich ein fachspezifischer Diskurs dagegen erst allmählich auszubilden, vielfach in offenen Austauschformaten, noch ohne konsolidierte Orientierung.

In schulischen wie hochschulischen Curricula ist der Umgang mit generativer KI zudem bislang kaum systematisch verankert. Ursache dafür ist weniger ein mangelndes Problembewusstsein als vielmehr die hohe Dynamik des Diskurses, die im Gegensatz zur strukturellen Trägheit curricularer Entwicklungsprozesse steht. Zwar etabliert sich auf bildungspolitischer Ebene zunehmend der Begriff der *AI Literacy*, doch eine fachdidaktische Konkretisierung dieser Kompetenz(en) steht im musikpädagogischen Kontext noch weitgehend aus.

Demokratiebildung in musikpädagogischen und musikvermittelnden Diskursen

Die Auseinandersetzung mit der Vorstellung einer demokratiebildenden Musikpädagogik/-vermittlung reicht dagegen schon weit ins letzte Jahrhundert zurück. Dennoch fehlt es trotz einer rapide ansteigenden Zahl an Publikationen und Beiträgen zum Thema an einer grundlegenden Konzeptualisierung (Theisohn i. Ersch.). Vor dem Hintergrund von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe werden in jüngster Zeit jedoch zunehmend, mitunter implizit fachspezifische Bestimmungen einer musikpädagogischen und musikvermittelnden Demokratiebildung diskutiert. So trägt bspw. die Auseinandersetzung mit dem Konzept der *Artistic Citizenship*, wie sie im künstlerisch-musikpädagogischen Bereich intensiv betrieben wird, dazu bei, die Frage nach der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung künstlerischen Handelns zu bearbeiten (vgl. Lessing 2023; Wimmer 2018). Entsprechend beschäftigen sich Musikvermittlung und Community Music insbesondere mit der Vorstellung einer kulturellen Demokratie und dem politisch-transformativen Potenzial gemeinschaftlich musikalischen Handelns (vgl. Petri-Preis/Voit 2023; Petri-Preis/Ziegenmeyer 2025). Auffallend ist, dass auch Musikverbände wie der Bundesverband Kulturelle und Jugendbildung, der Deutsche Musikrat oder auch die Deutsche Chorjugend e. V. das demokratiebildende Potenzial von Musik in ihrer Außendarstellung als zentrale Orientierung setzen (vgl. DMR 2025). Welche musikspezifischen demokratiebildenden Kompetenzen wie gefördert werden können oder sollten, ist aber im Gesamten derzeit weitestgehend unkonkret und empirisch ungesichert. Besonders auffällig erscheint dieses Desiderat in fachübergreifenden Sammelbänden, in denen die schulische Musikpädagogik als einziges Fach erstaunlich oft nicht vertreten ist (vgl. Ammerer 2020; Achour et al. 2025). Diese Lücke wird in der (schulischen) Musikpädagogik bislang vor allem durch bildungspolitische (vgl. SWK 2024) und curriculare Vorgaben wie bspw. den sog. *Leitfaden Demokratiebildung* (vgl. MKJS 2023) adressiert, der überfachliche Herausforderungen, Orientierungen, Themenfelder und Ziele benennt. Er dient uns deshalb als curriculärer Bezugspunkt bei der Konturierung der *Demo_KI*.

Zusammenführung und Fragestellung

Im Vergleich der beiden Querschnittsaufgaben wird deutlich, dass es sich trotz ihrer unterschiedlich weit zurückreichenden Entstehung um aktuelle

und auch drängende Aufgabenbereiche in allen musikbezogenen Disziplinen handelt. Ihre Konturierung befindet sich in einer andauernden, parallelen Entwicklung, da sie zwar in unterschiedlichen Bezugsdiskursen verortet sind – der Digitalisierung auf der einen, der politischen Bildung auf der anderen Seite –, diese aber vielfach verwoben erscheinen. So sind beide Bereiche durch Fragen der Ethik und des Rechts gerahmt und beziehen sich in der Bearbeitung dieser Fragen auf Vorgaben demokratischer Ordnung. In der schulischen Bildung steht dabei bislang vor allem die Auseinandersetzung mit der Gefährdung demokratischer Strukturen durch KI-generierte und -verbreitete Falsch- und Desinformation im Fokus (vgl. KMK 2024: 5).

Wir sehen im musikspezifischen, künstlerisch-kreativen Umgang mit KI aber nicht nur die ebenfalls geforderte Ausweitung »didaktisch zielführender Nutzungsmöglichkeiten« (KMK 2024: 6) im Kontext aller Fächer realisiert, sondern jene Problematisierung des Umgangs mit KI vor dem Hintergrund demokratischer Bildung stark erweitert. So wollen wir im Folgenden möglichst umfassend aufdecken, welche Spannungsfelder in musikbezogenen, künstlerisch-kreativen KI-gestützten Lernsettings vor dem Hintergrund demokratischer Ordnung zum Vorschein kommen und wie sie hinsichtlich der Querschnittsaufgabe Demokratiebildung zu betrachten sind.

Wir verstehen die folgende Workshopanalyse als praxisbezogene und gleichzeitig grundlegende Auseinandersetzung mit konstitutiven Spannungsfeldern zwischen den beiden Bereichen, da wir davon ausgehen, dass an der Konturierung beider Anforderungsbereiche alle musikpädagogischen und musikvermittelnden Domänen gleichermaßen beteiligt sind. Die im Folgenden herausgearbeiteten Querstände erachten wir demnach als konstitutiv für ein musikpädagogisches und musikvermittelndes Handeln, Denken und Lernen im Sinne einer *Demo_KI*.

***SongwrAlting redefined*²**

Der Workshopteil *SongwrAlting redefined*³ bildet das zentrale Praxisformat im Rahmen des *Demo_KI*-Konzepts. In seiner Grundstruktur wurde der Workshop im Frühjahr 2025 im Rahmen des 7. *Musikpädagogischen Tages OWL* an der Hochschule für Musik Detmold zum Thema »Demokratie im Musikunterricht – Musikunterricht als Demokratie«⁴ erprobt und anschließend für eine breitere Zielgruppe als fächerübergreifendes Fortbildungsangebot weiterentwickelt. Ziel ist es, die künstlerisch-kreativen Potenziale generativer KI in musikpädagogischen und musikvermittelnden Kontexten erfahrbar zu machen und zugleich Anlässe für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen KI-gestützter Gestaltungsprozesse zu schaffen.

Der Workshop setzt sich aus mehreren aufeinander bezogenen Gestaltungsaufgaben zusammen, die zentrale Stationen im Prozess der Entstehung, Veröffentlichung und Verbreitung eines (Pop-)Songs abbilden: (1) Songtext schreiben, (2) Musik arrangieren und produzieren, (3) CD-Cover gestalten und (4) Musikvideo skripten und produzieren. Diese Schritte wurden gewählt, um den kreativen Prozess in seiner Multimodalität zu erfassen und den Einsatz unterschiedlicher KI-Generatoren für Text, Audio, Bild und Video didaktisch sinnvoll zu verzahnen.

-
- 2 Dieser Abschnitt verfolgt nicht das Ziel, konkrete Unterrichtsmaterialien zu präsentieren, den aktuellen Stand generativer KI-Anwendungen systematisch abzubilden oder praxisorientierte Handreichungen zur Gestaltung von Musikunterricht mit KI-Einsatz zu geben (vgl. hierzu u.a. Rotsch 2023). Stattdessen geht es darum, auf Grundlage exemplarischer Anwendungsszenarien Impulse für eine demokratietheoretisch fundierte Diskussion in musikpädagogischen und musikvermittelnden Kontexten zu setzen und mögliche Anknüpfungspunkte aufzuzeigen.
 - 3 Die im Rahmen von *SongwrAlting redefined* durchgeführten Gestaltungsaufgaben lassen sich mithilfe des SAMR-Modells nach Ruben Puentedura (2006) theoretisch einordnen. Das Modell dient – trotz berechtigter Kritik (vgl. Hamilton et al. 2016) – als strukturierende Heuristik, um den didaktischen Mehrwert digitaler Technologien nicht nur auf funktionaler, sondern auch auf transformativer Ebene zu bewerten. Dabei zeigt sich, dass generative KI-Anwendungen – abhängig von ihrem Einsatz und der pädagogischen Rahmung – unterschiedliche Ebenen digitaler Integration adressieren können.
 - 4 Vgl. <https://www.hfm-detmold.de/studium/studienbereiche-und-bewerbung/lehramt-musik/aktuelles-detail/news/musikunterricht-als-gelebte-demokratie-1/31.08.2025>].

In allen Phasen steht ein explorativer Zugang im Vordergrund: Die Teilnehmenden arbeiten in Kleingruppen, testen verschiedene KI-Anwendungen hinsichtlich ihrer gestalterischen Möglichkeiten und diskutieren fortlaufend deren Chancen und Herausforderungen. Ziel ist es, nicht nur technische Funktionen kennenzulernen, sondern ein differenziertes Verständnis für die ästhetischen, pädagogischen und gesellschaftlichen Implikationen generativer KI im kreativen Prozess zu entwickeln.

Gestaltungsaufgaben

(1) Songtext schreiben mit KI-Text-Generatoren

Zahlreiche KI-gestützte Tools versprechen mittlerweile, kreative Prozesse wie das Schreiben von Songtexten automatisiert zu unterstützen oder sogar zu übernehmen. Plattformen wie *Moises* werben damit, durch ihren »Songtext-Generator« auf das »kollektive Genie der weltbesten Künstler« zurückzugreifen, um »perfekt klingende Reime«⁵ zu erzeugen. Andere Anbieter_innen setzen bewusst auf nutzerseitige Steuerung: So lädt etwa ein vordefinierter Prompt des *ChatGPT* Songtext-Generators dazu ein, *ChatGPT* in einen »kreativen Liederschreiber« zu verwandeln, der in unterschiedlichen Stilen und Genres Texte generiert.⁶

Im Workshop arbeiten die Teilnehmenden in Kleingruppen mit verschiedenen Textgeneratoren (u.a. *ChatGPT*, *Fobizz KI-Chat*) und erproben eigene Promptstrategien. Sie formulieren thematische, stilistische oder inhaltliche Vorgaben, lassen sich textliche Rohfassungen generieren und passen diese iterativ durch gezielte Nachfragen, stilistische Präzisierungen oder genretypische Umformulierungen an. Auf diese Weise entstehen nicht nur vielfältige Songtext-Entwürfe, sondern auch Diskussionen über sprachliche Stilmittel, narrative Perspektiven und die Frage, wie sehr ein solcher Text eigentlich noch eigener Ausdruck ist.

(2) Musik arrangieren und produzieren mit KI-Musik-Generatoren

Auch im Bereich der musikalischen Gestaltung versprechen generative KI-Systeme zunehmend kreative Autonomie: Plattformen wie *Suno*⁷ werben mit dem

5 Vgl. <https://moises.ai/features/lyric-writer> [31.08.2025].

6 Vgl. <https://www.prompt-creator.ai/prompt/chatgpt-songtext-generator/> [31.08.2025].

7 Vgl. <https://suno.com/> [31.08.2025].

Slogan »Make any song you can imagine« und ermöglichen Nutzer_innen, aus einfachen Text-Prompts vollständige Tracks zu generieren, inklusive Arrangement, Instrumentierung und Mix. Ähnlich positioniert sich *Udio*⁸, das mit der Aufforderung »Make original tracks in seconds« das Potenzial generativer Prozesse zur radikalen Beschleunigung und Vereinfachung musikalischer Produktion unterstreicht.

Im Workshop nutzen die Teilnehmenden diese Tools, um die zuvor generierten Songtexte klanglich umzusetzen. Sie experimentieren mit Promptformulierungen für Genre, Tempo, Stimmung, Instrumentierung oder Gesangsstil, hören sich die Ergebnisse an und reflektieren deren musikalische Wirkung. Einzelne Parameter können gezielt variiert oder alternative Versionen erzeugt werden, um Unterschiede in der musikalischen Textur, formalen Struktur oder stilistischen Ausprägung nachzuvollziehen. Dabei wird deutlich, dass die KI nicht nur klangliche Vorschläge liefert, sondern den kreativen Prozess – durch algorithmische Modellierungen dessen, was als Song gilt – in weiten Teilen mitstrukturiert.

(3) CD-Cover gestalten mit KI-Bild-Generatoren

Albumcover gelten seit jeher als visuelle Visitenkarten musikalischer Werke. Sie verdichten Ästhetik, Genre und Identität eines Songs oder Albums in einem einzigen Bild und wirken damit weit über das rein Grafische hinaus. Plattformen wie *Flexclip* betonen die gestalterische und ökonomische Relevanz dieser Visualisierungen und werben mit der Möglichkeit, aufwändige Designprozesse durch KI-gestützte Generatoren zu ersetzen: »Sie können Ihre kreativen Ideen mühelos in visuell beeindruckende Albumcover verwandeln«, ohne die »Notwendigkeit [...] teure Designer einzustellen.«⁹ Auch Systeme wie *Stable Diffusion*¹⁰ präsentieren KI-basierte Covergestaltung als künstlerisch eigenständige Ausdrucksform, die durch gezielte Promptgestaltung neue Bildwelten erzeugt und alternative Ästhetiken erschließt.

Im Workshop experimentieren die Teilnehmenden mit text-to-image- und image-to-image-Generatoren, um auf Grundlage ihrer zuvor erstellten Songs individuelle Covermotive zu entwerfen. Bei der textbasierten Bildgenerierung formulieren sie Prompts zu u. a. Genre, Stimmung, Symbolik oder Motiven und lassen sich visuelle Varianten generieren. In der bildbasierten

8 Vgl. <https://www.udio.com/> [31.08.2025].

9 Vgl. <https://www.flexclip.com/de/learn/ai-album-cover-generator.html> [31.08.2025].

10 Vgl. <https://stablediffusionweb.com/de> [31.08.2025].

Variante lassen sich Skizzen, bestehende Cover oder eigene Fotos als Ausgangspunkt verwenden, die dann mithilfe von KI stilistisch überarbeitet oder transformiert werden. In beiden Fällen entsteht ein kreativer Spielraum, der zwischen Kontrolle, Zufall und maschineller Interpretation oszilliert.

(4) Musikvideo skripten und produzieren mit KI-Video-Generatoren

Musikvideos sind längst mehr als bloße Begleitformate zu Songs. Sie schaffen eigenständige visuelle Narrationen, verdichten ästhetische Konzepte und inszenieren Künstler_innenbilder. Generative KI-Tools versprechen, auch diesen aufwendigen Produktionsprozess zu automatisieren. Plattformen wie *Hailuo AI*¹¹ ermöglichen sowohl textbasierte Videoerzeugung, bei der kurze Clips auf Basis beschreibender Prompts generiert werden, als auch bildbasierte Videoanimationen, bei denen statisches Ausgangsmaterial durch Übergänge, Effekte und Bewegungen zum Leben erweckt wird.

Im Workshop erproben die Teilnehmenden beide Verfahren exemplarisch: Zunächst verfassen sie kurze, szenische Prompts und lassen daraus 6-sekündige Clips erzeugen. Anschließend sollen selbst gewählte Bilder – etwa Cover-Entwürfe oder Fotos – animiert und mit Übergängen versehen werden. Dabei wird schnell deutlich, dass das Ergebnisformat technische wie ästhetische Grenzen aufweist: Die Clips bleiben meist fragmentarisch, erfordern Nachbearbeitung oder kreative Montage, um eine musikalisch stimmige Narration zu erzeugen. Insofern markiert der gestalterische Anspruch an ein Musikvideo nicht nur ein kreatives Ziel, sondern auch ein Testfeld für das, was gegenwärtig als machbar gilt – und was (noch) nicht.

Spannungsfelder in der *Demo_KI*

Die im Workshop *SongwrAlting redefined* durchgeführten Gestaltungsaufgaben eröffnen einerseits niederschwellige kreative Zugänge zum Einsatz generativer KI in musikbezogenen Kontexten. Andererseits fördert die unmittelbare Auseinandersetzung mit Text-, Audio-, Bild- und Video-Generatoren zentrale Herausforderungen zutage, die über technische oder gestalterische Fragen hinausweisen, und vor dem Hintergrund demokratischer Normen tiefgreifende pädagogische, ethische, rechtliche und kulturelle Unvereinbarkeiten

11 Vgl. <https://hailuoai.video/> [31.08.2025].

sichtbar machen. Diese wollen wir im Folgenden entlang von vier Spannungsfeldern systematisch entfalten: ethische Fragen, algorithmische Verzerrungen (Bias), Fragen des Urheberrechts und Datenschutzes sowie die Frage, inwiefern KI als Trägerin von Bedeutung im ästhetischen Bildungsprozess wirkt. In einem nächsten Schritt arbeiten wir heraus, inwiefern gerade die Integration von KI in künstlerisch-kreativen Lernsettings Herausforderungen für die Demokratiebildung verstärken und wie dem begegnet werden könnte.

Herausforderungen im künstlerisch-kreativen Umgang mit KI-Generatoren

Ethische Fragen

Ethische Fragen durchziehen den Umgang mit (generativer) KI auf mehreren Ebenen: Sie betreffen die Gestaltung, Nutzung und Bewertung technischer Systeme ebenso wie deren Einbettung in gesellschaftliche, kulturelle und politische Zusammenhänge. Auch in den vier Gestaltungsaufgaben des Workshops *Songwriting redefined* treten solche Fragen deutlich hervor. Dabei ist die Kategorie Ethik nicht als abgegrenzter Bereich zu verstehen, sondern als Querschnittsdimension, die auch den folgenden Abschnitten zu Bias, Urheberrecht und Bedeutungszuschreibungen grundlegend eingeschrieben ist. Die nach Themen gegliederte Darstellung dient der begrifflichen Präzisierung, kann jedoch nur einen kleinen Ausschnitt des interdisziplinären Feldes der KI-Ethik abdecken, das sich im Zuge der digitalen Transformation als eigenes Forschungsfeld angewandter Ethik etabliert hat (vgl. Simis 2025; Deutsche UNESCO-Kommission 2023; Deutscher Ethikrat 2023). Die Auswahl der Themen basiert auf Beobachtungen und Herausforderungen, die sich aus der praktischen Arbeit im Workshopkontext ergeben haben

(1) Abhängigkeit von Technologiefirmen und eingeschränkte Gestaltungsräume

In den Gestaltungsaufgaben des Workshops bietet insbesondere die Generierung von Musik (z. B. über *Suno*) oder CD-Covern (z. B. über *Stable Diffusion*) Anlass, kritisch zu hinterfragen, wie stark der kreative Prozess bereits durch vorgeprägte kulturelle Normen strukturiert ist. Interface-Designs, Stilvorgaben, Prompteinstellungen und algorithmische Vorschlagslogiken legen häufig nahe, welche Art von Songtext, Musikstil, Covermotiv oder Videoästhetik als funktional gilt – und welche nicht. Simis (2025: 11) fordert in diesem Zusammenhang, die Intentionen und Motivationen von Big-Tech-Unternehmen

sowie Fragen nach Machtverhältnissen bei der ethischen Beurteilung einzubeziehen.

(2) Intransparenz und Black-Box-Charakter algorithmischer Prozesse

In den erprobten künstlerisch-ästhetischen Anwendungen bleibt vielfach unklar, auf welchen Daten das jeweilige System basiert, wie es Entscheidungen trifft oder warum bestimmte Ergebnisse bevorzugt ausgegeben werden. Die Erzeugung von Songtexten, Audiotracks oder Videos erfolgt scheinbar mühelos – die zugrunde liegenden Prozesse bleiben jedoch intransparent. In ihrer Empfehlung zur Ethik der Künstlichen Intelligenz deklariert die UNESCO »Transparenz und Erklärbarkeit von KI Systemen« als »wesentliche Voraussetzung für die Wahrung [...] ethische[r] Grundsätz[e]« (2023: 72) und fordert »Ergebnisse von KI-Systemen verständlich zu machen und Einblick in sie zu gewähren« (ebd.: 78).

(3) Ressourcenverbrauch und Nachhaltigkeit

Generative KI-Systeme verbrauchen im Training und in der Anwendung erhebliche Mengen an Energie und Ressourcen (vgl. Wu et al. 2021). Auch in musikpädagogischen und musikvermittelnden Kontexten stellen sich entsprechend Fragen nach einem ökologisch verantwortbaren Einsatz – und ob jedes KI-generierte Cover oder jeder KI-erzeugte Song diesen Aufwand rechtfertigt. Die (Nicht-)Erprobung im Workshop¹² kann Anlass sein, über Verhältnismäßigkeit und Nachhaltigkeit ins Gespräch zu kommen.

(4) Risiken für Arbeitswelten und künstlerische Praxis

Die Fähigkeit generativer KI, mit wenigen Eingaben stilistisch überzeugende und funktional brauchbare Ergebnisse zu erzeugen, wirft auch im Bildungsbereich Fragen nach der Entwertung künstlerischer und pädagogischer Arbeit auf. Die Workshop-Erfahrungen zeigen, wie schnell Musikstücke erzeugt, Bilder entworfen oder Videos produziert werden können – mit wenigen Klicks, aber ohne die komplexen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die solchen Tätigkeiten bisher zugrunde lagen. Treß fordert daher, »[to] protect artists' rights [...]. The importance of fair working conditions and job security for artists and educators should also be emphasized in this context« (2025: 101).

12 Die Möglichkeit des Verzichts ist Teil eines kritisch-reflexiven Umgangs mit KI und sollte in didaktischen Settings als gleichwertige Position berücksichtigt werden (siehe Abschnitt zu Technologiedeterminismus).

(5) Deepfakes

Die Videogestaltung mit KI-Tools wie *Hailuo AI* wirft ethisch brisante Fragen nach der Manipulierbarkeit von Wirklichkeit durch Deepfakes auf. Die UNESCO weist unmissverständlich darauf hin, dass das »für den Schutz der Menschenwürde, der menschlichen Autonomie und der menschlichen Handlungsfähigkeit wesentliche Recht auf Privatsphäre [...] geachtet, geschützt und gefördert werden« (2023: 66) muss.

(6) Technologiedeterminismus

Ein weiterer Aspekt ethischer Reflexion ergibt sich aus dem Verhältnis zwischen Nutzung und kritischer Auseinandersetzung: Muss man mit generativer KI praktisch arbeiten, um ihre gesellschaftlichen, kulturellen oder pädagogischen Implikationen verstehen zu können? Oder wird durch die Erprobung nicht genau das reproduziert, was zugleich problematisiert werden soll, z.B. die Normalisierung intransparenter Systeme, die ökologische Belastung oder die Verdrängung menschlicher Arbeit? Hier ließe sich von einem pädagogischen Technologiedeterminismus (vgl. Witt et al. 2020: 9) sprechen, der suggeriert: Was technologisch verfügbar ist, soll auch im Bildungskontext praktisch erprobt werden. Diese Haltung läuft Gefahr, einen technologiedeterministischen Fehlschluss zu produzieren, also aus der bloßen Existenz oder Leistungsfähigkeit einer Technologie ihre Notwendigkeit für Bildungsprozesse abzuleiten. Im Sinne einer kritisch-reflexiven Ethik muss jedoch auch die Wahlfreiheit gewährleistet sein, sich gegen die Nutzung generativer KI zu entscheiden, ohne damit automatisch vom Diskurs darüber ausgeschlossen zu sein.

Algorithmische Verzerrungen/Bias

Generative KI-Systeme beruhen auf Datensätzen, die gesellschaftlich, kulturell und historisch geprägt sind und reproduzieren entsprechend dominante Sichtweisen. Diese algorithmischen Verzerrungen werden im Workshop *Song-wrAIting redefined* erfahrbar: Bildgeneratoren liefern stereotype Darstellungen (Chanel 2024), Musikgeneratoren bevorzugen konventionelle Popästhetik, während experimentelle oder kulturell hybride Ausdrucksformen unterrepräsentiert bleiben.

Treß (2025) analysiert dieses Phänomen unter Rückgriff auf Airoidis Konzept des *machine habitus* (2022) in seinem Beitrag *Tracking Down the Musical Habitus of the Machine*. Auf Grundlage explorativer Anwendungen von *ChatGPT*, *Midjourney* und *Suno* zeigt er, wie KI-Tools nicht nur als technologische Werk-

zeuge, sondern als kulturelle Akteur_innen wirksam werden, die bestimmte Ausdrucksformen (z. B. westliche Popmusik) algorithmisch bevorzugen. Dies führe, so Treß, zu einer ästhetischen Normierung, die alternative musikalische Stile strukturell zurückdrängt (2025: 97). In Anlehnung an Hristova (2023) spricht er von einer »enforcement of taste« (Treß 2025: 111), durch die KI-basierte Filtermechanismen mehr vom Gleichen erzeugen – eine Dynamik, die kreative Vielfalt beschränkt und kulturelle Hegemonien stabilisiert. Simis (2025: 7) verweist darüber hinaus auf die politische Dimension solcher Verzerrungen: Generative KI spiegle häufig die Weltanschauungen großer Tech-Konzerne, während marginalisierte Perspektiven im Trainingsmaterial unterrepräsentiert bleiben.

Urheberrecht und Datenschutz

Die Nutzung generativer KI in künstlerischen und bildungsbezogenen Kontexten wirft komplexe rechtliche Fragen u. a. in Bezug auf Trainingsdaten, generierte Inhalte und Persönlichkeitsrechte auf. Viele Systeme wurden mit öffentlich zugänglichen Daten trainiert, ohne dass die Urheber_innen der Nutzung zugestimmt haben. Dies ist nicht nur ethisch problematisch, sondern auch rechtlich umstritten (vgl. u. a. Dornis/Stober 2024). Besonders kritisch wird es, wenn Werke oder Stile realer Künstler_innen imitiert und kommerziell genutzt werden.

Ein zweites Spannungsfeld betrifft Datenschutz und Persönlichkeitsrechte. Bild- und Videogeneratoren (z. B. *Hailuo AI*) verdeutlichen, wie einfach reale Personen in neue, teils fiktionale Kontexte montiert oder animiert werden können. Hinzu kommt die ungeklärte Haftungsfrage: Wer trägt die Verantwortung für diskriminierende oder rechtswidrige Inhalte – Nutzende, Anbieter_innen, Entwickler_innen oder auch Workshop-Leiter_innen?

Im Workshop werden solche Konflikte nicht abstrakt, sondern durch konkrete Gestaltungsentscheidungen greifbar. Die Auswahl von Tools, der Umgang mit generierten Inhalten und Reaktionen auf problematische Ergebnisse erfordern nicht nur kreative, sondern auch rechtlich-ethische Urteilskraft.

KI als Trägerin von Bedeutung?

Anders als die bisherigen Spannungsfelder, die rechtlich, ethisch oder technisch verortbar sind, betrifft die Frage, ob und wie KI-generierte Kunst Bedeutung entfalten kann, das Selbstverständnis ästhetischer Fächer im Kern: Was macht Musik bedeutungsvoll? Und was passiert, wenn sich die Bedingungen ihrer Entstehung grundlegend verändern?

In den Gestaltungsaufgaben des Workshops zeigt sich, dass die leichte Erzeugbarkeit von Musik durch KI zu einer Irritation gewohnter Bewertungsmaßstäbe führt. Wenn keine künstlerisch-kreativen Fertigkeiten mehr erkennbar oder notwendig sind, wird fraglich, worauf sich ästhetische Bedeutungszuweisung stützt und ob sie durch maschinell erzeugte Inhalte im selben Maße entstehen kann wie durch menschliches Tun. Damit einher geht die Frage, ob ein KI-generiertes Kunstwerk ästhetisch weniger wert ist. Sie verweist auf eine grundlegende Diskussion ästhetischer Wahrnehmung (vgl. Seel 2003): Wenn musikalische Bedeutung nicht im Werk selbst verankert ist, sondern in der Rezeption entsteht, dann kann auch KI-generierte Musik als bedeutungsvoll erlebt werden, etwa dann, wenn sie mit biografischen Erfahrungen verbunden, emotional anschlussfähig oder sozial kontextualisiert ist. Ästhetische Erfahrung bleibt dann eine Erfahrung im Vollzug, auch wenn sie sich auf maschinell erzeugte Inhalte bezieht. Im Workshop bieten gerade solche Spannungsmomente Anlass, die Bedingungen ästhetischer Bedeutungszuweisung zu reflektieren.

KI und Demokratie – ein Widerspruch?

In der Systematisierung der o.g. Herausforderungen zeigt sich, dass sich fachübergreifende und fachspezifische Aspekte überlagern. Dabei treten grundlegende Problematiken, wie bspw. algorithmische Verzerrungen bzw. Bias, in musikspezifischen Kontexten oft spezifiziert und zugespitzter hervor. Virulent ist hierbei, dass die herausgearbeiteten Aspekte u. a. jene Herausforderungen verstärken, denen eine wehrhafte Demokratie durch Demokratiebildung aktiv entgegentreten muss. Der *Leitfaden Demokratiebildung* (vgl. MKJS 2023) skizziert in Rückgriff auf politische Kulturtheorie und Deprivationstheorie einige dieser Herausforderungen, von denen wir im Folgenden zwei exemplarisch aufgreifen und um eine dritte Perspektive erweitern.

Eine zentrale Herausforderung für den Bestand von Demokratien liegt im (1) schwindenden Vertrauen in politische Institutionen, Medien und in andere Menschen (vgl. MKJS 2023: 10). Die Erzeugung von Deepfakes und Manipulation von personenbezogenen Daten sowie die Intransparenz algorithmischer Prozesse wirken auf verschiedenen Ebenen in problematischer Weise auf das Vertrauen in Realitäten sowie in Institutionen ein. Damit werden nicht nur ethische und rechtliche Grundsätze berührt, sondern auch nachhaltig Unsicherheiten erzeugt, die dazu führen, dass sich Menschen in sog. mediale Echo-kammern und aus dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt zurückzie-

hen (vgl. MKJS 2023:10). Auch die Abhängigkeit von Technologiefirmen und dem damit einhergehenden eingeschränkten Handlungsspielraum, in KI-gestützte Prozesse eingreifen oder diese einsehen zu können, verstärken eine grundsätzliche Haltung der Unsicherheit und Überforderung in einer komplexen Realität.

Ein weiterer demokratiegefährdender Aspekt zeigt sich in der (2) Objektperspektive (vgl. ebd.), unter der das Problem verstanden wird, wenn Menschen und Gruppen sich in ihren Interessen und Problemlagen nicht wahrgenommen oder beteiligt fühlen. Dies lässt sich nicht nur auf politische Willensbildung, sondern auch auf kulturelle Prozesse übertragen. Es erscheint nicht nur ethisch, sondern auch strukturell problematisch, wenn sich Künstler_innen an kulturellen Prozessen nicht mehr beteiligt fühlen bzw. zunehmend aus diesen verdrängt werden. Dies betrifft einerseits den Prozess der Generierung von Musik an sich, andererseits aber vor allem auch die Ausblendung marginalisierter Perspektiven durch die Logiken des Algorithmus.

Zuletzt sehen wir gerade in dieser (3) Reproduktion von Macht- und Statusasymmetrien eine zentrale Problematik, die durch die Fortschreibung von stereotypen Mustern in der Anwendung von KI angelegt ist. Dabei werden nicht nur Stereotype verstärkt, sondern auch gesellschaftliche Transformationsprozesse unterlaufen. Die – überwiegend intransparenten – Reproduktionen stehen im Widerspruch zu demokratischen Werten der Diversität und Gleichheit, wobei dem Einzelnen in KI-gestützten Settings wenig bis keine Handlungsfreiheit zukommt, diese Werte zu wahren oder zu verteidigen.

Auch wenn KI-gestützte Lernsettings durchaus das Potenzial haben, durch niedrigschwellige(re) Zugänge Teilhabe zu fördern, geraten sie dann in Konflikt mit den Zielen der Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe, wenn zentrale Spannungsfelder nicht offenlegt und bearbeitet werden. Wir sehen gerade in künstlerisch-kreativen Kontexten die Möglichkeit, Reflexionsprozesse anzustoßen und Raum für eigenständige Urteilsbildung, für Kontroversität, aber auch für die Möglichkeit zu öffnen, Unsicherheiten und Überforderung zu äußern. Insbesondere die Thematisierung und Reflexion der Spannungsfelder in Anschluss an das eigene kreative Handeln kann dazu beitragen, *AI Literacy* und demokratische Mündigkeit gleichermaßen zu fördern. KI-Kompetenz und Demokratiebildung sind damit nicht nur als zwei zentrale, hoch aktuelle Bildungsaufgaben zu betrachten, die potenziell strukturelle Widersprüche erzeugen, sondern bieten gerade durch ihre Querstände die Möglichkeit einer demokratiebildenden kritisch-reflexiven KI-Praxis – einer *Demo_KI*.

Fazit und Ausblick

Die Einbindung generativer KI in künstlerisch-kreative Umgangsformen musikpädagogischer und musikvermittelnder Praxis berührt nicht nur technische und gestalterische Aspekte, sondern fordert auch zur Auseinandersetzung mit grundlegenden pädagogischen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Fragen auf. In unserem Beitrag haben wir diese Fragen insbesondere im Hinblick auf die damit verbundenen Herausforderungen und Spannungsverhältnisse betrachtet, die sich aus der gleichzeitigen Orientierung an Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe musikalischer Bildung ergeben.

Wie Väkevä (2025) in seiner aktuellen Veröffentlichung *Voicing Responsible AI Pedagogy for Music and Visual Arts Education* betont, droht durch die zunehmende Etablierung generativer KI im künstlerischen Feld eine Homogenisierung ästhetischer Ausdrucksformen, die der Pluralität künstlerischer Stimmen und dem Ideal individueller Kreativität zuwiderläuft. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, fordert er (Musik-)Pädagog_innen dazu auf, gezielt auf die Ausbildung einer kritisch-reflexiven *AI Literacy* hinzuwirken, die Lernende dazu befähigt, die normativen und gestalterischen Setzungen generativer Systeme zu hinterfragen und deren gesellschaftliche Wirkmacht einzuordnen (Väkevä 2025: 91). Hier ergeben sich produktive Anknüpfungspunkte an *Fachliches Lernen in demokratiebildenden Strukturen in der Musikdidaktik* (Theisohn 2025).

In dieser Perspektive geht es nicht nur um die Aneignung technischer Kompetenzen im Umgang mit KI, sondern um die Gestaltung von Lernprozessen, in denen unterschiedliche Erfahrungsbezüge und ästhetische Ausdrucksformen als gleichwertig anerkannt und verhandelbar gemacht werden. *AI Literacy* (verstanden als kritisch-reflexive KI-Gestaltungskompetenz) und Demokratiebildung verschränken sich so zu einem gemeinsamen Anliegen: Lernende sollen nicht nur verstehen, wie KI-Systeme funktionieren, sondern auch, wie sie mit ihren eigenen ästhetischen Positionen darin sichtbar und wirksam werden – oder eben nicht. In diesem Sinne wird *Dem_KI* zu einem Ort der Aushandlung, an dem sich Fragen nach Partizipation, Gleichheit und Gerechtigkeit ebenso stellen wie nach ethischen Herausforderungen, Selbstwirksamkeit oder Bedeutungszuweisung vor dem Hintergrund algorithmischer Begrenzungen.

Dementsprechend sind die eingangs skizzierten Spannungsfelder (Produkt- vs. Prozessorientierung; Determiniertheit vs. Offenheit; Algorithmizität vs. Multiperspektivität) nicht als unvereinbare Gegensätze, sondern als zwei

Seiten derselben Medaille zu verstehen: Gerade weil KI-Systeme auf intransparenten Entscheidungsfindungen, algorithmischen Zuschreibungen und scheinbar eindeutigen Ergebnissen basieren, braucht es pädagogische Settings, die diese Mechanismen sichtbar machen und durch zugängliche, multiperspektivische und prozessorientierte Lernformen ergänzen und vermitteln. Demokratiebildung ist in diesem Zusammenhang nicht als Gegenmodell, sondern als reflexives Korrektiv zu verstehen. So konstituiert sich die *Demo_KI* nicht trotz, sondern gerade aufgrund dieser Spannung: Sie fordert dazu heraus, technologische Bedingungen kritisch zu befragen, Gestaltungsräume bewusst zu erweitern und damit jene Aushandlungsprozesse zu initiieren, die für eine plurale, gerechte und teilhabeorientierte musikalische Bildung zentral sind.

Literatur

- Achour, Sabine/Sieberkrob, Matthias/Pech, Detlef/Zelck, Johanna/Eberhard, Philip (Hg.) (2025): *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik*, Frankfurt am Main: Wochenschauverlag.
- Airoidi, Massimo (2022): *Machine habitus: Toward a sociology of algorithms*, Polity Press.
- Ammerer, Heinrich (2020): Lernen in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer, in: Heinrich Ammerer/Margot Geelhaar/Rainer Palmstorfer (Hg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer*, Münster/New York: Waxmann, S. 15–30.
- Arbeitsgruppe »Künstliche Intelligenz: Essenzielle Kompetenzen an Hochschulen« (2025): *Künstliche Intelligenz: Grundlagen für das Handeln in der Hochschullehre*, Arbeitspapier Nr. 86, Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Bade, Fabian (2023): Rollen und Potenziale von ChatGPT in musikpädagogischen Kontexten, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Jg. 100(4), S. 48.
- Chanel (2024): KI und die Darstellung der Realität: Eine Studie von Gender-/und Race-Bias in KI-generierten Bildern, [online] <https://buzzmatic.net/blog/ki-und-die-darstellung-der-realitaet-eine-studie-von-gender-und-race-bias-in-ki-generierten-bildern/> [01.09.2025].
- Deutscher Bundestag (2025): Zum aktuellen Einsatz von Künstlicher Intelligenz in Bildungseinrichtungen, Fachbereich WD8, [online] <https://www.>

- bundestag.de/resource/blob/1058904/7362e1bfab54b947f6ee3e661bec1706/WD-8-004-25-pdf.pdf [31.07.2025].
- Deutscher Ethikrat (2023): Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Stellungnahme, [online] <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-mensch-und-maschine.pdf> [31.07.2025].
- Deutsche UNESCO-Kommission (2023): UNESCO-Empfehlung zur Ethik der Künstlichen Intelligenz, [online] https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_UNESCO-Empfehlung_zur_Ethik_der_K%C3%BCnstlichen_Intelligenz.pdf [31.07.2025].
- Dornis, Tim W./Stober, Sebastian (2024): Urheberrecht und Training generativer KI-Modelle. Technologische und juristische Grundlagen, [online] <https://doi.org/10.5771/9783748949558> [31.07.2025].
- Deutscher Musikrat (2024): Living Paper update. Künstliche Intelligenz und Musik – Hilfe oder Konkurrenz?, [online] https://www.musikrat.de/fileadmin/redaktion/download/Musik_und_Kuenstliche_Intelligenz/DMR_Living_Paper_KI_und_Musik_20241023.pdf [31.07.2025].
- Deutscher Musikrat (2025): Musik und Demokratie, [online] <https://www.musikrat.de/musikpolitik/musik-und-demokratie> [31.07.2025].
- Europäische Kommission (2022): Ethische Leitlinien für Lehrkräfte über die Nutzung von KI und Daten für Lehr- und Lernzwecke, [online] <https://doi.org/10.2766/494> [31.07.2025].
- Hamilton, Erica R./Rosenberg, Joshua M./Akcaoglu, Mete (2016): The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use, in: *TechTrends*, Nr. 60(5), S. 433, [online] <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y> [31.07.2025].
- Hecht, Benjamin/Krämer, Oliver (2024): Anwendungsszenarien von KI im Musikunterricht, [online] <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32590.06722> [31.07.2025].
- Hristova, Stefka (2023): Habits and habitus in algorithmic culture, in: Simon Lindgren (Hg.), *Handbook of critical studies of artificial intelligence*, Cheltenham/Northampton: Edward Elgar Publishing, S. 108–116, [online] <https://doi.org/10.4337/9781803928562.00014> [31.07.2025].
- KMK, Kultusministerkonferenz (2024): Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen, [online] <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffent>

- lichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf [31.07.2025].
- Lessing, Wolfgang (2023): Artistic Citizenship. Überlegungen zur Grundlegung eines musikpädagogischen Orientierungsbegriffs, in: *Üben & Musizieren*, Sonderausgabe Artistic Citizenship, Nr. 16–53, S. 16, [online] https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_lessing/ [31.07.2025].
- MKJS, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2023): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule, im Diskurs auch geführt unter Leitfaden Demokratiebildung, [online] https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Publicationen/Schultartuebergreifend/2023_Demokratiebildung.pdf [25.07.2025].
- Petri-Preis, Axel/Voit, Johannes (Hg.) (2023): *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript.
- Petri-Preis, Axel/Ziegenmeyer, Annette (Hg.) (2025): *Turning Social. The Social-Transformative Potential of Music Mediation*, Bielefeld: transcript.
- Puentedura, Ruben (2006): Transformation, Technology and Education, [online] <http://hippasus.com/resources/tte/> [31.07.2025].
- Rotsch, Tobias (2023): Künstliche Intelligenz im Musikunterricht, in: *MIP-Journal*, Nr. 68, S. 6.
- Rotsch, Tobias/Werner, Lisa (2025): Künstliche Intelligenz im Musikunterricht. Musikbezogene Gestaltungsprozesse in Zukunftstechnologien, in: Georg Brunner/Daniel Fiedler/Silke Schmid (Hg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht*, Freiburg im Breisgau/München: OPUS-PHFR, S. 197–211, [online] <https://doi.org/10.60530/opus-3398> [31.07.2025].
- Scheiter, Katharina/Bauer, Elisabeth/Omarchevska, Yoana/Schumacher, Clara/Sailer, Michael (2025): *Künstliche Intelligenz in der Schule. Eine Handreichung zum Stand in Wissenschaft und Praxis*, [online] https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/img/KI_Review_20250318_Veroeffentlichung.pdf [31.07.2025].
- Seel, Martin (2003): *Ästhetik des Erscheinens*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Simis, Christos (2025): Digitale Technologien an Hochschulen: Ethische Orientierung für die Praxis. Teil III: Generative Technologien, [online] <https://hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/deliver/in>

- dex/docId/13250/file/2025-KIedu-Handreichung-Ethik-GenTech.pdf [31.07.2025].
- SWK, Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2024): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz, [online] <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061> [31.07.2025].
- Theisohn, Elisabeth (2025): Didaktik der Vielstimmigkeit. Fachliches Lernen in demokratiebildenden Strukturen in der Musikdidaktik, in: Dorothee Barth/Peter große Prues (Hg.), *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. Fachdidaktische Zugänge, Perspektiven und Potenziale*, Frankfurt am Main: Wo-chenschauverlag, S. 186–198.
- Theisohn, Elisabeth (i. Ersch.): Demokratiebildung als Kernthema der Musikpädagogik: Gemeinsames Komponieren als Hervorbringung einer demokratischen Ordnung, in: Thade Buchborn/Georg Brunner (Hg.), *Projektbericht zur Kooperativen MusiklehrerInnenbildung Freiburg*.
- Treß, Johannes (2024): Augmentierte Unterrichtsplanung auf dem Prüfstand. Eine explorative Studie mit Musiklehrkräften zur KI-gestützten Unterrichtsplanung, in: Bernd Clausen/Julia Ehninger/Malte Sachsse (Hg.), *45. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*, Münster/New York: Waxmann, S. 121–134, [online] <https://doi.org/10.31244/9783830999188.10> [31.07.2025].
- Treß, Johannes (2025): Tracking Down the Musical Habitus of the Machine, in: *ACT. Action, Criticism, and Theory for Music Education*, Jg. 24(3), S. 79.
- UNESCO (2022): K-12 AI curricula: a mapping of government-endorsed AI curricula, [online] <https://doi.org/10.54675/ELYF6010> [31.07.2025].
- UNESCO (2024): AI competency framework for teachers, [online] <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084> [31.07.2025].
- Väkevä, Lauri (2025): *Voicing Responsible AI Pedagogy for Music and Visual Arts Education*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Vodafone Stiftung (2024): Pioniere des Wandels. Wie Schüler:innen KI im Unterricht nutzen möchten, [online] <https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/03/Pioniere-des-Wandels-wie-Schueler-innen-KI-im-Unterricht-nutzen-wollen-Jugendstudie-der-VS-2024.pdf> [31.07.2025].
- Wimmer, Constanze (2018): Artistic Citizenship. Wie agieren Musikerinnen und Musiker in der Musikvermittlung?, in: Johannes Voit (Hg.), *Zusammen-*

spiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen, Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 9, Hamburg: Hildegard-Junker, S. 83–89.

Witt, Claudia de/Rampelt, Florian/Pinkwart, Niels (Hg.) (2020): Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung, [online] <https://ki-campus.org/publications/whitepaper-ki-hochschulbildung?locale=de> [31.07.2025].

Wu, Carole-Jean et al. (2021): Sustainable AI: Environmental Implications, Challenges and Opportunities, [online] <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2111.00364> [31.07.2025].

Postdigitale Musikvermittlung als reflexive Praxis

Hochschuldidaktische Perspektiven auf Donald A. Schöns *Reflective Practitioner*

Joshua Schippling & Johannes Voit

Musikvermittler_innen bewegen sich heute in einem Berufsfeld, das hohe fachliche und persönliche Anforderungen stellt. Je nach Projektkontext übernehmen sie Rollen »eines Initiators oder Begleiters, eines Vorbilds oder auch eines facilitators« (Mautner-Obst 2018: 342) und müssen dabei künstlerische, pädagogische, kommunikative, organisatorische und Führungskompetenzen flexibel miteinander verbinden. Hinzu kommt, dass Musikvermittlung »heute an einer Vielzahl unterschiedlicher Institutionen« stattfindet, die sich nicht nur hinsichtlich »ihrer jeweils spezifischen Praktiken und Orte«, sondern auch der »unterschiedlichen Organisationsstrukturen und Zielsetzungen« (Voit 2023a: 115) deutlich voneinander unterscheiden. Auf diese verschiedenen Kontexte und die sich daraus ergebenden Anforderungsprofile können Studium und Weiterbildung nur unzureichend vorbereiten, was die Bedeutung einer reflexiven Grundhaltung als Schlüsselkompetenz professioneller Musikvermittler_innen unterstreicht: Nur wer das eigene Handeln und die jeweiligen Kontexte kontinuierlich hinterfragt, kann den komplexen und sich im steten Wandel befindlichen Herausforderungen des Berufsfelds Musikvermittlung gerecht werden.

Im postdigitalen Zeitalter, in dem digitale Technologien selbstverständlich zum Alltag gehören und sich analoge und digitale Formen von Musikvermittlung ständig vermischen, gewinnt die Kompetenz der Reflexivität an zusätzlicher Relevanz. Denn zum einen gilt es, neue Wege zu erkunden und etablierte Formate durch innovative, dialoggruppensensibel entwickelte mediale Vermittlungsstrategien zu flankieren, und zum anderen kann in digitalen und hybriden Formaten eine direkte Rückmeldung der Dialoggruppe häufig nicht in gleicher Weise stattfinden, was ein zielgerichtetes und planvolles Vorgehen

bei der Evaluation und Weiterentwicklung von Vermittlungsformaten erforderlich macht.

Donald A. Schöns Konzept des *Reflective Practitioner* (vgl. 1983) bietet hier einen anschlussfähigen Bezugsrahmen. Allerdings kann der Begriff *Reflective Practitioner* nur dann Wirkung entfalten, wenn er über die Funktion eines bloßen Schlagworts hinausgeht und für das jeweilige Handlungsfeld domänenspezifisch konkretisiert und normativ fundiert wird (vgl. Goodman 1984: 21). Im vorliegenden Beitrag wird daher der Versuch unternommen, das Konzept des *Reflective Practitioner* inhaltlich zu konkretisieren und für das Feld der Musikvermittlung unter besonderer Berücksichtigung der Herausforderungen des postdigitalen Zeitalters theoretisch anschlussfähig und praktisch nutzbar zu machen. Dabei soll durch die exemplarische Vorstellung einer Seminarkonzeption eine hochschuldidaktische Diskussion über die Frage angestoßen werden, auf welche Weise die universitäre Ausbildung die Anbahnung einer reflexiven Grundhaltung im Sinne des *Reflective Practitioner* unterstützen kann.

Reflexion als Schlüssel professionellen Handelns

Donald A. Schöns Monographie *The Reflective Practitioner* (1983) entwickelte sich insbesondere in den späten 1980er- und frühen 1990er-Jahren zu einer der meistrezipierten Publikationen im englischsprachigen Raum zum Thema professionellen Handelns (vgl. Altrichter 2000: 201). Obwohl Schön sich erst ab 1987 explizit mit Fragen der Lehrkräftebildung befasste, entfaltete seine Schrift gerade in diesem Bereich im angloamerikanischen Raum große Wirkung und gilt als maßgeblicher Impulsgeber für die Popularität reflexiver Ansätze in der Lehrkräftebildung (vgl. ebd.: 201; Abels 2011: 47). So besteht seither weitgehender Konsens darüber, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion eine zentrale Rolle bei der professionellen Weiterentwicklung von Lehrpersonen spielt und diese in ihrer pädagogischen Handlungskompetenz stärkt (vgl. Abels 2011: 48). In diesem Sinne konstatieren Copeland et al. Anfang der 1990er Jahre: »Reflection has become one of the most popular issues in teacher education.« (1993: 347)

Im Gegensatz dazu blieb die direkte Rezeption von Schöns Konzeption im deutschsprachigen Raum erstaunlich zurückhaltend, was sich unter anderem daran zeigt, dass die meisten seiner zentralen Schriften bis heute nicht in deutscher Übersetzung vorliegen (vgl. Altrichter 2000: 201). Allerdings exis-

tieren insbesondere im Kontext der Lehrkräftebildung und pädagogischen Professionalisierung Konzepte, die starke inhaltliche Parallelen zu Schöns *Reflective Practitioner* aufweisen und teils unabhängig, teils unter direkter Bezugnahme auf seine Überlegungen (vgl. Berndt et al. 2017: 9) entwickelt wurden. Konzeptionen wie die *reflexive Lehrerbildung* (vgl. Dirks 1999), das *forschende Lernen* (vgl. Bundesassistentenkonferenz 1970; für die Musikpädagogik: Rheingans/Heberle 2018), die *reflexive Sozialpädagogik* (vgl. Dollinger 2008) oder die *reflexive Erziehungswissenschaft* (vgl. Lenzen 1992) sind Ausdruck eines gewandelten Professionalitäts- und Wissenschaftsverständnisses, das in der BRD wesentlich durch die Hochschulreformen der 1960er und 1970er Jahre begünstigt wurde und dessen Auswirkungen auf das Bildungssystem bisweilen als *reflexive Wende* (vgl. Schlutz 1982) oder (in den USA) als *reflective turn* (vgl. Schön 1991) bezeichnet wurden (vgl. Berndt et al. 2017: 9f.). Im frühen 21. Jahrhundert gehört das Initiieren von Phasen der selbstständigen Reflexion und des forschenden Lernens zum selbstverständlichen Repertoire der universitären Lehre; so konstatiert der Wissenschaftsrat im Jahr 2006:

»Zu jedem wissenschaftlichen Studium gehört somit ein forschendes Lernen. Dabei geht es darum, den Erkenntnisprozess in Kernbereichen der Disziplin nachzuvollziehen und die Lernsituation als Forschungssituation herzustellen, welche die Studierenden also selbst Fragestellungen und Lösungen entwickeln lässt.« (64)

Verweisen die oben genannten Begriffe auch auf unterschiedliche, teils asynchron und unabhängig voneinander entwickelte Konzeptionen, so ist ihnen doch eine zentrale Annahme gemein, die auch Schöns Verständnis professionellen Handelns zugrunde liegt: nämlich, dass Professionalität sich nicht in der routinierten Anwendung theoretisch angeeigneten Wissens erschöpft, sondern wesentlich in einem kontinuierlichen Reflexionsprozess über das eigene Tun besteht – insbesondere in komplexen, offenen und teils widersprüchlichen Praxissituationen (vgl. Schön 1983: 21f.; Rambow/Bromme 2000: 248), wie sie auch in der Musikvermittlung zum beruflichen Alltag gehören.

Grundhaltung und professionelles Selbstverständnis des *Reflective Practitioner*

Schöns Interesse gilt insbesondere den für Außenstehende schwer zugänglichen Prozessen, durch die professionelle Praktiker_innen in komplexen und dynamischen Situationen zu Lösungen gelangen. Er fragt »nach der Mikrostruktur des Handelns in den komplexen und sich wandelnden Situationen« (Altrichter 2000: 202) und untersucht anhand von Fallstudien, wie Wissen und Praxis bei erfahrenen Praktiker_innen unterschiedlicher Fachrichtungen zusammenwirken, um problemlösendes Handeln zu ermöglichen. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass Fachleute – ob in Medizin, Ingenieurwesen oder Kunst – regelmäßig mit vielschichtigen, unvorhersehbaren Situationen konfrontiert sind, die sich nicht durch standardisierte Verfahren bewältigen lassen (vgl. Schön 1983: 42f.). Schön kritisiert daher die Vorstellung, dass professionelle Praxis lediglich in der Umsetzung vorgefertigter Theorien und Modelle bestehe, und betont stattdessen die Bedeutung von Reflexion und der damit verbundenen Möglichkeit der Weiterentwicklung der eigenen Praxis (vgl. ebd.: 37ff.). Ein *Reflective Practitioner* ist in diesem Sinne ein_e professionelle_r Praktiker_in, für den bzw. die das kontinuierliche Reflektieren der eigenen Praxis einen integralen Bestandteil seines bzw. ihres beruflichen Alltags darstellt (vgl. Candy 2020). Reflexive Praxis ist daher weniger eine konkrete Methode als vielmehr eine Art Grundhaltung, »a basic attitude and continuous learning process including consciously reviewing, describing, analyzing and evaluating past practice in order to improve future practice« (Finlay 2008: 3). Dabei geht es nicht nur darum, das eigene Handeln selbst zu reflektieren, sondern auch die zugrunde liegenden verdeckten Normen und Wertvorstellungen sowie die impliziten Theorien, die ein bestimmtes Verhaltensmuster sowie die Selbstzuschreibung professioneller Rollen in einem institutionellen Kontext begünstigen oder verhindern (vgl. Schön 1983: 62). Praktiker_innen, die sich diese Art reflektierter Praxis zu eigen machen, profitieren laut Ash auf vielfältige Weise:

»Positive shifts in practice resulting from reflective practice include an increase in people's identities as educators as well as an increase in their power to help create meaningful learning experiences with diverse visitor populations. Reflective practice gives power back to educators as they investigate their own practices and ideas, their relationship to visitors, and their relationships within the home institution.« (2019: 28)

Schöns Überlegungen liegt auch ein gewandeltes Verständnis von Expertentum in Bezug auf die Beziehung zwischen Expert_in und Klient_in («Professional-Client Relationship», Schön 1983: 290) zugrunde. So lehnt er die traditionelle Vorstellung ab, nach der Expertentum in erster Linie auf dem Vorsprung an technischem Wissen gründet, einer Art *Herrschaftswissen*, das als »instrument of social control« die privilegierte Position eines »technical expert« (ebd.: 288) gegenüber minorisierten Gruppen, die keinen Zugang zu diesem Wissen haben, legitimiert (vgl. ebd.). Dieser Vorstellung setzt er bewusst den *Reflective Practitioner* entgegen, dessen Autorität in erster Linie auf der Fähigkeit beruht, sein Spezialwissen in der Interaktion mit seinen Klient_innen (im Falle der Musikvermittlung: Dialoggruppen) fruchtbar werden zu lassen und seine eigene Rolle und Wirksamkeit in der Beziehung mit seinen Klient_innen im Speziellen und der Gesellschaft im Allgemeinen zu reflektieren (vgl. ebd.: 296). Dies hat unmittelbare Implikationen für die Gestaltung von Vermittlungssituationen, die in diesem Sinne nicht als monodirektionale Wissensvermittlung durch eine_n allwissende_n Expert_in, sondern als Anlässe gemeinsamen Lernens (vgl. ebd.: 300) und damit als »wechselseitige Austausch- und Lernprozesse auf Augenhöhe« (Schippling/Voit 2023: 180) zu betrachten sind.

Vom Handeln zum Wissen: Reflexive Praxis in der Musikvermittlung

Reflexives Handeln im Sinne Schöns kann auf unterschiedlichen Ebenen – individuell, kollektiv und institutionell – zur Wissensbildung und systematischen Weiterentwicklung der jeweiligen Vermittlungspraxis beitragen.

Der Prozess beginnt mit dem *Reflecting-in-action*, bei dem ein_e Praktiker_in während einer konkreten Vermittlungssituation die eigene Praxis kontinuierlich beobachtet, reflektiert und bei Bedarf auf die jeweilige Situation und die Bedürfnisse der Dialoggruppe anpasst. Hierbei werden handlungsleitende Wissensbestände, implizite Theorien und eigene Werthaltungen im Moment der Handlung überprüft, denn: »in order to broaden and deepen their capacity for reflection-in-action, professional practitioners must discover and restructure the interpersonal theories of action which they bring to their professional lives« (Schön 1983: 353).

Eine Musikvermittlerin, die gemeinsam mit einem elektronischen Musiker einen digitalen Musikproduktionsworkshop in einer weiterführenden Schule zur Vorbereitung eines klassischen Konzertbesuchs durchführt, könnte sich beispielsweise fragen:

- Welchen Wert hat für mich ein musikalisches Live-Erlebnis im Vergleich zu rein digitalen Musikpraxen? Wie bewerte ich die von den Jugendlichen präferierten musikalischen Praxen gegenüber der – öffentlich geförderten, häufig immer noch als *hochkulturell* bezeichneten – Praxis klassischer Orchestermusik?
- Welchen Anspruch habe ich an mich als Workshopleiterin, meine musikpraktischen Fähigkeiten, mein Fachwissen?
- Welche Rolle spielt für mich die aktive Mitgestaltung des Workshops durch die (alle?) Teilnehmenden? Bin ich bereit und in der Lage, meinen Plan zugunsten der Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen situativ anzupassen?
- Wie reagiert die Dialoggruppe auf meine Impulse? Welche Anregungen, Musikbeispiele etc. werden produktiv aufgegriffen? Welche eigenen Ideen bringen die Jugendlichen ein? Wie entwickelt sich die Dynamik während des Workshops und woran könnte dies liegen?
- Welche Rolle nehme ich in der Institution, die mich beauftragt, ein und mit welchen Erwartungshaltungen (von Intendanz, Abteilungsleitung, Inspizienz, Marketingabteilung, Orchestermusiker_innen...) bin ich konfrontiert?

Die Reflexion erfolgt situativ, spontan und oft intuitiv, wobei der Handlungsfluss nicht unterbrochen wird: »[W]e may reflect in the midst of action without interrupting it. [...] Our thinking serves to reshape what we are doing while we are doing it.« (Schön 1987: 26) Schön betont, dass Praktiker_innen in diesem Prozess situatives Wissen erzeugen, das sich nicht aus universellen Regeln ergibt, sondern aus der spezifischen Herausforderung eines Einzelfalls. Das theoriebildende Handeln im Vollzug der Praxis macht Reflexivität zu einem kreativen und zugleich professionellen Instrument: »When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context [...]. He constructs a new theory of the unique case.« (ebd.: 68f.) Dieses theoriebildende Handeln vollzieht sich in einem dialogischen Prozess, bei dem die handelnde Person ihre Beobachtungen und Handlungen kontinuierlich mit den *Rückmeldungen* der Situation abgleicht und daraus neue Überlegungen ableitet. Ziel ist es, flexibel auf unerwartete Herausforderungen zu reagieren und im Moment tragfähige Lösungen zu entwickeln, auf die bei der Planung zukünftiger Vermittlungsprojekte zurückgegriffen werden kann.

Darauf aufbauend folgt die Phase des *Reflecting-on-action*, in der das eigene Handeln nachträglich reflektiert wird – häufig im Austausch mit anderen

(z.B. mit Teampartner_innen oder externen Fachkolleg_innen). Dabei tritt der bzw. die Beteiligte aus dem unmittelbaren Handlungskontext heraus, um Erfahrungen systematisch zu analysieren, Handlungsabläufe nachzuvollziehen und zugrundeliegende Annahmen sowie deren Wirkung zu hinterfragen. Dabei beschreibt Schön, dass die handelnde Person in ihrem Reflexionsprozess von einem dialogischen *Austausch mit der Situation* hin zu einem *Austausch mit sich und dem eigenen Denken und Handeln* übergeht (vgl. Schön zit. n. Leonhard/Abels 2017: 47). Diese retrospektive Auseinandersetzung kann sowohl in Form individueller Reflexion als auch im Rahmen eines kollektiven Aushandlungsprozesses – etwa in Teamsitzungen oder kollegialer Fallberatung – erfolgen. Ziel ist es, implizites Wissen sichtbar zu machen, neue Perspektiven zu entwickeln und das neu generierte Wissen sowohl für die Entwicklung zukünftiger Vermittlungssituationen als auch »für den sozialen Austausch mitteilbar« (ebd.) zu nutzen. Auf diese Weise wird *Reflecting-on-action* zu einem zentralen Moment professioneller Weiterentwicklung, sowohl individuell als auch im institutionellen Lernprozess.

Im oben genannten, fiktiven Beispiel könnte etwa in einer Nachbesprechung mit den Projektbeteiligten zur Sprache kommen, dass die Lehrkräfte das musikalische Live-Erlebnis digitalen Praxen gegenüber als überlegen bewerten und mehr Hintergrundinformationen zu den im Konzert gespielten Stücken erwartet hätten, dass die Schüler_innen enttäuscht waren, weil die Workshoparbeit mit der DAW wenig mit den in der Projektbeschreibung angekündigten *coolen Grooves und heißen Beats* zu tun hatte, dass dem elektronischen Musiker nicht bewusst war, auf welches Konzertprogramm der Workshop eigentlich vorbereiten soll und dass die Workshopleiter_in in der konkreten Situation mit dem Versuch, auf die divergierenden Erwartungshaltungen situativ zu reagieren, überfordert war. Der Erkenntnisgewinn eines solchen gemeinsamen *Reflecting-on-action* hätte unmittelbare Implikationen für die Planung des nächsten Workshopformats: So könnte die dialoggruppengerechte Ansprache im Ankündigungstext gemeinsam mit den Kolleg_innen der Öffentlichkeitsabteilung überdacht werden, um falsche Erwartungen zu vermeiden; die Implementierung eines Vorbereitungsworkshops für Lehrkräfte könnte Klarheit in Bezug auf die Projektziele und die Rollen der einzelnen Beteiligten schaffen; eine konsequentere Einbeziehung des elektronischen Musikers könnte zu einer stimmigeren Gesamtkonzeption führen, in der analoge und digitale musikalische Praxen gleichwertig nebeneinanderstehen und sich gegenseitig befruchten.

Die Prozesse reflexiver Praxis sind freilich niemals abgeschlossen; vielmehr sind *Reflecting-in-action* und *Reflecting-on-action* zyklisch miteinander verbunden. Erkenntnisse, die auf kollektiver oder institutioneller Ebene reflektiert und systematisiert wurden, fließen in Form neuer Orientierungsmuster, Handlungsempfehlungen oder veränderter Rahmenbedingungen zurück in die individuelle Praxis, beeinflussen dort professionelles Handeln und stoßen erneute Reflexionsprozesse an. So entsteht ein dynamischer Lernkreislauf, der nicht nur individuelle Professionalität durch lebenslanges Lernen stärkt, sondern auch zur kontinuierlichen Weiterentwicklung von Institutionen und Praxisfeldern beitragen kann.

Ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Adaption des *Reflective Practitioner* im Kontext digitaler Musikvermittlung

Der traditionellen Vorstellung professionellen Lernens, nach der zunächst die Aneignung theoretischen Wissens erfolgt, das anschließend in der Praxis umgesetzt wird, stellt Schön eine zweite gegenüber, bei der Theorie und Praxis von Beginn an eng miteinander verschränkt werden. Hier entwickeln Praktiker_innen Orientierungsmuster direkt aus konkreten Praxiserfahrungen heraus, reflektieren diese systematisch und beziehen zugleich bestehende Theorien mit ein. Der 2021 implementierte, interdisziplinäre Masterstudiengang Kulturvermittlung an der Universität Bielefeld bietet zahlreiche solcher Reflexionsgelegenheiten, sei es in praxisbezogenen Vermittlungsseminaren in Kooperation mit regionalen Kultureinrichtungen oder im Rahmen der dreimonatigen Praxisphase, in der die Studierenden ein eigenes Vermittlungsprojekt konzipieren, durchführen und reflektieren.

Das im Folgenden vorgestellte Seminar *Musikvermittlung im postdigitalen Zeitalter*¹ stellt insofern eine Besonderheit dar, als es sich um eine eher klassische Lehrveranstaltung handelte. So verband sie theoretische und praktische Zugänge zur digitalen Musikvermittlung und wurde durch den Besuch der gleichnamigen Tagung² ergänzt, bei der die Studierenden Vorträge verfolgten

- 1 Das Seminar wurde von den Verfassern dieses Beitrags gemeinsam im Wintersemester 2023/24 an der Universität Bielefeld durchgeführt und war für Studierende der Masterstudiengänge *Kulturvermittlung* und *Interdisziplinäre Medienwissenschaft* geöffnet.
- 2 Die Tagung *Musikvermittlung im postdigitalen Zeitalter – Perspektiven für Forschung, Lehre und Praxis* fand vom 23. bis 25.11.2023 an der Universität Bielefeld anlässlich des jährlichen Netzwerktreffens des internationalen *Forums Musikvermittlung an Hochschulen*

und digitale Anwendungen eigenständig erproben. Ausgangspunkt des Seminars war einerseits die Frage, wie sich das Feld der Musikvermittlung durch neue digitale Möglichkeiten und die heutige Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2016) verändert und wie andererseits digitale Tools mit Blick auf ihr mögliches Potenzial für Musikvermittlungspraxen analysiert und systematisiert werden können. Dazu wurden Grundagentexte zu den Themen Musikvermittlung und (Post-)Digitalität (Negroponte 1998; Stalder 2016) sowie Modelle und Typologien zu digitalen musikalischen Praxen und Tools (Puntedura 2006; Busch/Moormann 2020) behandelt.³ Parallel begannen die Studierenden mit der Recherche digitaler Vermittlungsprojekte und -tools.

Ziel war es, gemeinsam mit den Studierenden auf Basis eigener Erfahrungen eine pragmatische Heuristik zu entwickeln, die eine praxistaugliche Systematisierung digitaler Musikvermittlungstools erlaubt. Dabei galt es auch, die Aussagekraft bestehender Modelle zu reflektieren und sich ein wissenschaftliches Methodenwissen anzueignen, das die Studierenden in die Lage versetzte, die gewonnenen Erkenntnisse zu systematisieren und in eine strukturierte Darstellungsform zu überführen. Hierzu diente insbesondere ein methodischer Exkurs zur qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) und zur Typenbildung (Kluge/Kelle 1999).

Die recherchierten Tools wurden zunächst in Kleingruppen exploriert und auf ihr musikvermittelndes Potenzial hin analysiert, anschließend im Plenum vorgestellt und in kleinen, von den Studierenden angeleiteten Vermittlungsaktionen gemeinsam erprobt. Sie reichten von browserbasierten Anwendungen über mobile Apps bis hin zu interaktiven Musikangeboten – von spielerischen Zugängen zur musikalischen Früherziehung und kreativem Klangexperiment bis zu Tools, die audiovisuelle Inhalte interaktiv erfahrbar machen oder gemeinsames digitales Musizieren ermöglichen. In der anschließenden Reflexionsphase ging es vor allem um die Frage, in welchen musikvermittelnden Kontexten die recherchierten Tools für welche Dialoggruppen mit welchen Ziel-

und Universitäten statt, vgl.: <https://forum-musikvermittlung.eu/2023/01/27/netzwerk-reffen-und-tagung-2023/> [07.08.2025].

3 Neben den genannten Texten wurden weitere theoretische Grundlagen behandelt, darunter Texte zu Zielen und Orientierungen der Musikvermittlung (Voit 2023b; Schippling/Voit 2023) sowie zu ihrer Rolle in der digital geprägten Kultur (Unterberg 2023). Ergänzend wurden Beiträge diskutiert, die den kulturellen Stellenwert von Aneignungs- und Transformationspraktiken (Gehlen 2012) sowie Formen kultureller Partizipation in der postdigitalen Gesellschaft beleuchten (Brown et al. 2011; Tillmann/Helbig 2017; Nieked et al. 2019).

setzungen einsetzbar sein könnten. Die Studierenden versetzten sich dabei bewusst in mögliche Praxisszenarien, hinterfragten bestehende Zuschreibungen und scheinbare Selbstverständlichkeiten und entwickelten eigene, kontextbezogene Systematisierungsansätze. Dabei war es interessant zu sehen, dass die Einschätzungen zu den tatsächlichen Einsatzmöglichkeiten der Tools teils von den vermuteten Intentionen der Entwickler_innen abwichen. Die Erkenntnis, dass das musikvermittelnde Potenzial digitaler Tools wesentlich von der jeweiligen konkreten Vermittlungssituation abhängt, gestaltete die Kategorisierung im Rahmen einer Heuristik dabei durchaus herausfordernd. Ferner wurde bei der gemeinsamen Erprobung der Tools auch die Nutzer_innen-Perspektive im Plenum thematisiert – etwa hinsichtlich Zugänglichkeit, Verständlichkeit und Bedienbarkeit. Unterschiedliche Wahrnehmungen und Einschätzungen aus den Diskussionen flossen in die kontinuierliche Weiterentwicklung der Heuristik ein. Der Prozess war zyklisch angelegt: Auf die Präsentation und Erprobung eines Tools folgte die Reflexion im Plenum, die zur Überarbeitung und/oder Erweiterung der Heuristik führte und neue Analysen ermöglichte.

Zwar wurden die Studierenden im Sinne von *Reflecting-in-action* dazu angeregt, ihr eigenes vermittelndes Handeln und die Reaktionen der Gruppe in den kleinen angeleiteten Vermittlungsaktionen zu reflektieren, dennoch kam diesem Aspekt zwangsläufig eine geringere Rolle zu, da Schöns Konzept auf authentische Situationen in professionellen Kontexten zielt, die sich in der Hochschullehre nur eingeschränkt simulieren lassen. Greifbarer waren hingegen Momente des *Reflecting-on-action*, etwa in den angeleiteten Reflexionen und Diskussionen nach den Präsentationen. Dabei tauschten die Studierenden ihre Erfahrungen und Eindrücke aus, revidierten ihre Vorannahmen zu den Einsatzmöglichkeiten der vorgestellten Tools und leiteten gemeinsam Rückschlüsse für mögliche Vermittlungssituationen ab. Eine weitere Reflexionsebene kam bei der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Heuristik zum Tragen, bei der die Studierenden ihr neu gewonnenes wissenschaftliches Methodenwissen einsetzten, um ein praxisgesättigtes Modell zu entwickeln, das – anders als bei Schön – nicht nur für die Veränderung der konkreten Praxis unmittelbar relevant ist, sondern auch darüber hinaus epistemische Relevanz besitzt und den kritischen Blick auf bestehende Theorien und Modelle anregt.

Dimensionen digital gestützter musikvermittelnder Praxis

Die Heuristik, wie sie im Zuge des Seminars entstanden ist, dient der Kategorisierung digitaler Musikvermittlungstools, wobei sich die unterschiedlichen musikbezogenen Erfahrungsmöglichkeiten im Laufe des Seminars als zentrale Vergleichsdimension herausgebildet haben, da sie den Teilnehmenden als besonders relevant für die Gestaltung von digitalgestützten Vermittlungssituationen erschienen. Dabei wurden unterschiedliche Ebenen diskutiert, konkretisiert und verworfen, bis letztendlich drei Subkategorien gewählt wurden, die mittels einer Mehrfeldertafel (vgl. Kluge/Kelle 1999) zusammengeführt wurden: die Art der Integration digitaler Tools in Bezug auf analoge Musikpraxen (Flankierung, Hybridisierung, Transformation, Innovation), der Grad der Nutzer_innen-Aktivierung (aktiv – passiv) und die musikbezogene Umgangsweise (Produktion – Rezeption, vgl. Venus 1969: 21).

Auf der y-Achse finden sich die unterschiedlichen Arten der Integration digitaler Tools:

Flankierung stellt die niedrigste Stufe digitaler Integration dar. Digitale Mittel begleiten hier analoge Musikpraxen, ohne sie grundlegend zu verändern. Ein typisches Beispiel ist der Konzertbesuch, der durch ein digitales Programmheft ergänzt wird. Auch digitale Übe- oder Theorie-Apps können flankierend eingesetzt werden, wenn sie als Hilfsmittel zur Weiterentwicklung einer eigentlich analogen Musikpraxis dienen.

Hybridisierung beschreibt Formate, bei denen analoge und digitale Anteile verschränkt werden, so dass eine wechselseitige Durchdringung stattfindet. Beispiele sind etwa virtuelle Konzerthausbesuche oder die App *OSM Polyphonic*, bei der man ein spielendes Orchester virtuell durchschreiten und das Musikstück aus unterschiedlichen räumlich-klanglichen Perspektiven erleben kann. Digitale Inhalte ermöglichen hier ein erweitertes, interaktives sinnliches Erleben, das in der analogen Welt nicht oder nur mit erheblichem Aufwand möglich wäre.

Transformation meint die Überführung analoger Praktiken in digitale Kontexte. Klassische Musikpraxis wird nicht nur ergänzt, sondern vollständig digital weitergedacht, etwa in *Instrumenten-Apps* (z.B. *RealDrum*), die reale Instrumente imitieren, dabei aber neue, teils intuitivere Spielweisen ermöglichen. Hier entstehen eigene digitale Musikpraktiken.

Innovation beschreibt genuin digitale Musikpraxen, die keine Entsprechung in analogen Formen mehr haben. Sie eröffnen neue ästhetische Formate – wie

z.B. *Typatone* (eine Anwendung, bei der Texteingabe beim digitalen Endgerät automatisch in Musik übersetzt wird) oder das *Live Coding*, bei dem Musiker_innen Musik in Echtzeit durch das Programmieren von Codes erzeugen und diesen kreativen Prozess live auf der Bühne sichtbar machen.

Auf der x-Achse sind die Grade der Nutzer_innen-Aktivierung und die musikbezogenen Umgangsweisen kombiniert, wobei die Kombination *Produktiv & Passiv* aufgrund fehlender Beispiele und mangelnder Plausibilität im Sinne einer Reduzierung des Merkmalsraums entfiel:

Produktiv & Aktiv: Nutzer_innen erzeugen selbst Musik oder greifen gestaltend ein (z.B. durch Komposition, Remix, Bearbeitung von Klängen innerhalb von Apps).

Rezeptiv & Aktiv: Nutzer_innen nehmen Musik ausschließlich hörend wahr, sind aber gleichzeitig interaktiv eingebunden (z.B. durch ästhetische Transformation, Navigation, Entscheidungen wie Varianten- oder Reihenfolgeauswahl, Feedback).

Rezeptiv & Passiv: Musik wird konsumiert, ohne dass Nutzer_innen selbst Einfluss auf den Ablauf nehmen oder anderweitig interagieren (z.B. beim Ansehen eines Livestreams oder Lesen eines digitalen Programmhefts).

Systematisierungsansätze digitaler Musikvermittlung im Vergleich

Die im Rahmen des Seminars entwickelte Heuristik stellt noch keine abgeschlossene Systematisierung dar, so hätten etwa im Zuge einer Typenbildung durch eine konsequenter Kombination von Merkmalen zu einer mehrdimensionalen Typologie inhaltliche Sinnzusammenhänge aufgedeckt werden können, die eine Charakterisierung klar unterscheidbarer Typen erlaubt hätte (vgl. Kluge/Kelle 1999: 92). Dennoch könnte die Heuristik *Reflective Practitioners* ggf. dabei unterstützen, über die durch ein digitales Tool jeweils eröffneten musikbezogenen Erfahrungsmöglichkeiten strukturiert nachzudenken, bewusstere Entscheidungen bei der Gestaltung digitaler oder hybrider Vermittlungsformate zu fällen und die eigenen Erfahrungen im Umgang mit dem jeweiligen Tool zu reflektieren. Inwieweit die Heuristik für Praktiker_innen, die nicht am Seminar teilgenommen haben, ohne den entsprechenden Kontext tatsächlich verständlich und nützlich ist, gälte es freilich zu überprüfen.

Für die Teilnehmenden des Seminars stellte sich während der Erarbeitung ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn durch den Vergleich der eigenen Heuristik mit bestehenden Kategorisierungen digitaler Tools ein. Insbesondere die zwei Ansätze von Lisa Unterberg (2023) und Sonja Stibi (2022) haben sich in diesem Zusammenhang als anschlussfähig und – gerade in ihrer Unterschiedlichkeit – besonders anregend erwiesen.

Unterberg argumentiert bezugnehmend auf Felix Stalders Ideen einer *Kultur der Digitalität* (2016) aus einer kulturtheoretischen Perspektive und betont, dass Musikvermittlung heute grundsätzlich in einer digitalen Kultur stattfindet, unabhängig davon, ob ein Format als digital bezeichnet wird oder nicht (vgl. 2023: 296). Ihre dreistufige Einteilung (1. Nutzung digitaler Technologien zur Vermittlung von Inhalten, 2. partizipative Erweiterung analoger Praktiken durch Digitalität, 3. kritische Reflexion digitaler Kultur) basiert auf dem Grad der technologischen und diskursiven Durchdringung der jeweiligen Vermittlungspraktiken. Der Fokus liegt dabei weniger auf konkreten Formaten, sondern vielmehr auf der Frage, wie Musikvermittlung insgesamt mit der digitalen Welt verbunden ist – also, wie bewusst sie damit umgeht, sie hinterfragt oder zu welchem Zweck sie sie in ihre Arbeit einbezieht.

Sonja Stibi hingegen bietet eine umfangreiche Systematik an, die sich auf die Kategorisierung konkreter Musikvermittlungsformate bezieht, »die unterschiedliche Aktions- und Aktivierungsmöglichkeiten des Publikums« (Stibi 2022: 36) umfassen. Diesbezüglich listet sie zahlreiche Beispiele auf und gliedert sie thematisch, darunter Konzert-Streams, informative, partizipative oder interaktive Formate, Apps, Virtual Reality, Gaming, Künstliche Intelligenz etc. In ihrem Ansatz differenziert sie das Spektrum digitaler Angebote weit aus und ermöglicht so eine schnelle Orientierung über die Landschaft der digitalen Musikvermittlung. Eine vertiefte Systematisierung des medialen Wirkens, etwa im Hinblick darauf, wie audiovisuelle Gestaltung, Interaktivität oder Plattformlogiken die Wahrnehmung, Teilhabe und Wirkung von Vermittlungspraxen beeinflussen oder eine explizite pädagogische Zielstruktur, also beispielsweise, welche konkreten Lern- oder Vermittlungsziele mit den einzelnen Formaten verfolgt werden, bleibt dabei bewusst offen und lässt Raum für weiterführende Analysen.

Im Vergleich wird deutlich: Während Unterberg mit ihrer Kategorisierung stärker auf einer Metaebene operiert und das Verhältnis von Musikvermittlung und digitaler Kultur grundlegend reflektiert, interessiert sich Stibi eher für die Ebene konkreter Vermittlungsformate. Die im Seminar entwickelte Heuristik bewegt sich gewissermaßen dazwischen. Sie greift Unterbergs Idee auf, dass

Formate unterschiedlich stark in digitale Kultur eingebunden sind, fokussiert dabei aber die aus Praktiker_innen-Sicht relevante Frage nach den musikbezogenen Erfahrungsmöglichkeiten. Dies unterscheidet sie im Übrigen auch vom vielfach rezipierten SAMR-Modell Puenteduras (2006). So ähneln die in der Heuristik formulierten Arten digitaler Integration zwar begrifflich den vier Stufen Puenteduras, adressieren aber im Gegensatz zu seinem hierarchisch und technikzentrierten SAMR-Modell (vgl. Hamilton et al. 2016: 10) eben nicht die Produktebene der »instructional activity« (ebd.: 9), sondern die prozessbezogene Erfahrungsdimension. Gegenüber Stibi ergänzt die im Seminar entwickelte Heuristik eine analytische Tiefenstruktur, indem sie differenziert, in welchem Maß ein Format lediglich digital flankiert wird oder ob die Digitalisierung selbst zum Motor konzeptioneller Neuerungen wird und grundlegend neue musikalische Praxen hervorbringt.

Im Seminar hat sich gerade die vergleichende Diskussion der verschiedenen Ansätze als fruchtbar erwiesen und den Blick auf mögliche Verknüpfungen gelenkt: So könnte es gewinnbringend sein, Unterbergs Reflexionsstufen mit den medial induzierten Erfahrungsmöglichkeiten digitaler Vermittlungsformate in Beziehung zu setzen; Stibis Übersicht ließe sich mithilfe der Kategorien der Heuristik um eine weitere Systematisierungsebene erweitern. Zudem wurde im Seminar der Bedarf an der systematischen Erfassung weiterer Dimensionen deutlich, insbesondere vor dem Hintergrund aktueller politischer, sozialer und ästhetischer Diskurse. Hier wären weitere Untersuchungen wünschenswert, um digitale Musikvermittlungspraktiken noch stärker im gesellschaftlichen Kontext zu verorten. So könnte beispielsweise danach gefragt werden, welche Machtverhältnisse bestimmte Formate (re-)produzieren – etwa wenn nur westlich geprägte Musikkulturen thematisiert werden oder komplexe technische Tools Menschen ohne entsprechende Vorerfahrung ausschließen. Auch stellt sich die Frage, wie Formate Teilhabe fördern oder verhindern, z. B. wenn partizipative Ansätze auf soziale Medien beschränkt bleiben und dadurch bestimmte Altersgruppen oder Menschen ohne Zugang ausschließen.

Zusammenfassung und Ausblick

Donald A. Schöns Konzept des *Reflective Practitioner* versteht professionelles Handeln nicht als bloße Anwendung bestehender Theorien (»research-based theories«, Schön 1987: 50), sondern als flexible und reflektierte Auseinandersetzung mit komplexen Praxissituationen. Die Fähigkeit, das eigene Handeln

kritisch zu hinterfragen, implizite Theorien sichtbar zu machen und fallbezogene Lösungen zu entwickeln, wird dabei zur zentralen Kompetenz. Im vorliegenden Beitrag wurde argumentiert, dass sich Schöns Überlegungen auch auf die Musikvermittlung übertragen lassen: Auch Musikvermittler_innen agieren im Spannungsfeld zwischen institutionellen Vorgaben, inhaltlichen Zielen und den Bedürfnissen ihrer Dialoggruppen und brauchen dafür eine reflektierte, flexible Haltung, da ihre Arbeit oft situativ, kreativ und kontextabhängig sowie von impliziten Theorien der Akteur_innen geprägt ist.

In der postdigitalen Gegenwart gewinnt dieser Aspekt zusätzlich an Bedeutung, da digitale Technologien und gesellschaftliche Entwicklungen zunehmend beeinflussen, wie Musik vermittelt wird, etwa durch neue Kommunikationsformen mit der Dialoggruppe, ungleiche Zugänge zu Angeboten oder eine algorithmisch gesteuerte Sichtbarkeit von Inhalten. Vor diesem Hintergrund erweist sich Schöns Vorstellung des *Reflective Practitioner* als anschlussfähig an das Feld der Musikvermittlung und seine Herausforderungen im postdigitalen Zeitalter.

Die Implementierung reflektierter Praxis im Sinne von Schöns *Reflecting-in-action* und *Reflecting-on-action* in der universitären Lehre scheint grundsätzlich möglich, wirft allerdings auch Fragen auf: Dass es in einem berufsqualifizierenden Studiengang wie der Musik- oder Kulturvermittlung Phasen reflektierter Praxis bedarf, um Studierende auf ihr späteres Berufsfeld vorzubereiten, wird kaum jemand bestreiten. Allerdings gilt es dem Kurzschluss vorzubeugen, dass das Primat der Praxisorientierung allein zu einem gelungenen Studium führe, denn zum einen können authentische Vermittlungssituationen im universitären Kontext nur begrenzt inszeniert werden, und zum anderen setzt ein umfassendes Verständnis der für die Disziplin Musikvermittlung relevanten Gegenstandsbereiche neben reflektierter Praxis auch eine Auseinandersetzung mit den philosophischen, kulturwissenschaftlichen, soziologischen, pädagogischen und weiteren Grundlagen voraus sowie mit empirischen Forschungsergebnissen aus unterschiedlichsten Kontexten, die unmöglich alle selbst im Rahmen eines Studiums erfahren werden können. Vor diesem Hintergrund ist Schöns teils etwas utilitaristisch anmutende Sichtweise auf Wissenschaft und Forschung, deren Wert sich durch ihre unmittelbare Nützlichkeit für die Praxis bemesse und die im Idealfall als »activity of practitioners« (1983: 203) stattfinden sollte, durchaus kritisch zu sehen. Denn letztlich ist ein *Reflective Practitioner* eben noch kein Forscher, da er als solcher über ein weit umfassenderes Theorie- und Methodenwissen verfügen müsste. Ein Universitätsstudium, das den Anspruch erhebt, sowohl

Praktiker_innen als auch Wissenschaftler_innen auszubilden – und hier ist Schön wieder zuzustimmen – muss allerdings vermeiden, dass »practitioners and researchers tend [...] to live in different worlds, pursue different enterprises, and have little to say to one another« (ebd.: 308).

Während Prozesse des *Reflecting-in-action* im universitären Kontext generell schwieriger und vielleicht am ehesten im Rahmen von Praxisphasen oder praxisbezogenen Seminaren in Kooperation mit Kulturinstitutionen initiiert werden können, kann *Reflecting-on-action* auch in klassischen Seminaren vergleichsweise einfach umgesetzt werden, da sich die Reflexion grundsätzlich auch auf simulierte Praxis oder videographische Aufzeichnungen fremder Praxis beziehen kann. So wurde im oben vorgestellten Seminar *Musikvermittlung im postdigitalen Zeitalter* ein *Reflecting-in-action* zwar ansatzweise durch Gruppenarbeiten, exploratives Denken und Perspektivwechsel in simulierten Vermittlungssituationen angeregt, *Reflecting-on-action stand* allerdings im Mittelpunkt. Neben der rein praxisbezogenen Weiterentwicklung von Vermittlungsansätzen lag ein besonderer Schwerpunkt auf der zyklischen Entwicklung einer Heuristik zur Kategorisierung von digitalen Vermittlungstools. Wertvoller als das (vorläufige) Ergebnis selbst dürfte für die Studierenden – ob zukünftige Praktiker_innen oder Wissenschaftler_innen – der Entwicklungsprozess gewesen sein, in dem sie sich forschungsmethodisches Wissen aneigneten, die Aussagekraft bestehender wissenschaftlicher Modelle diskutierten, Vorannahmen in Bezug auf digitale Tools und Formate überprüften und ihre Erkenntnisse in eine systematische Darstellungsform überführten. Fachwissen wurde – ganz im Sinne Schöns – nicht als Herrschaftswissen präsentiert, sondern mit Blick auf seine epistemische und praxisbezogene Relevanz auf den Prüfstand gestellt und im Lichte der gesammelten Praxiserfahrung diskursiv verhandelt. Nutzten die Seminarleiter ihren Wissensvorsprung in der ersten Semesterhälfte noch, um gezielt zu diskutierende Theorien und Modelle auszuwählen und methodische Kompetenzen zu vermitteln, so beschränkte sich ihr Beitrag im weiteren Verlauf im Wesentlichen auf die Moderatorenrolle. So war dem Seminar über weite Strecken der Charakter eines Praxisforschungsprojekts zu eigen, das Räume für gemeinsames Lernen öffnete.

Durch das explorative Design wurden im Seminar auch einige Fragen aufgeworfen, die in diesem Kontext nicht beantwortet werden konnten, aber auf Herausforderungen der Praxis und Desiderate der Forschung in Bezug auf die Gestaltung von Reflexionsprozessen in digitalen oder hybriden Vermittlungssettings verweisen. Besonders *Reflecting-in-action* stellt in technologisch

vermittelten, teils asynchronen Settings eine Herausforderung dar: Wie lässt sich spontane, situative Reflexion fördern, wenn Reaktionen der Dialoggruppe nicht direkt erfahrbar sind?

Im Sinne einer transformativen Musikvermittlung (Müller-Brozović 2023) wäre zudem zu fragen, welche transformative Wirkung ein *Reflective Practitioner*, der gelernt hat, vertraute Muster zu hinterfragen und die eigene Praxis nicht bloß zu reproduzieren, sondern aktiv weiterzuentwickeln, in seiner jeweiligen Institution und der Gesellschaft entfalten kann. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie Musikvermittler_innen dazu befähigt werden können, nicht nur ihre eigene Praxis, sondern auch die kulturellen, sozialen und technologischen Rahmenbedingungen postdigitaler Musikvermittlung kritisch zu reflektieren, etwa im Hinblick auf algorithmische Sichtbarkeiten oder digitale Zugangsbarrieren (vgl. u. a. Stalder 2016). Es ist zu vermuten, dass eine umfassende universitäre Ausbildung, die regelmäßig Räume für eine reflektierte Praxis öffnet und gleichzeitig die kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Theorien fördert, am ehesten die Rahmenbedingungen zu schaffen vermag, unter denen derart komplexe und zukunftsweisende Fragestellungen produktiv verhandelt werden können.

Literatur

- Abels, Simone (2011): *LehrerInnen als »Reflective Practitioner«*. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht, Wiesbaden: VS.
- Altrichter, Herbert (2000): Handlungen und Reflexionen bei Donald Schön, in: Georg Hans Neuweg (Hg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*, Innsbruck/Wien/München: Studien-Verlag, S. 201–222.
- Ash, Doris (2019): Reflective Practice In Action Research. Moving Beyond the »Standard Model«, in: Laura W. Martin/Uyen Tran Lynn/Doris Ash (Hg.), *The Reflective Museum Practitioner. Expanding Practice in Science Museums*, Abingdon/New York: Routledge, S. 23–38.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (2017): Editorial, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Tobias Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 9–18.
- Brown, Alan S./Novak-Leonard, Jennifer L./Gilbride, Shelly (2011): Getting In On the Act. How arts groups are creating opportunities, [on-

- line] <http://www.folio.iupui.edu/bitstream/handle/10244/950/Getting-in-on-the-act-2011OCT19.pdf?sequence=1> [08.05.2024].
- Bundesassistentenkonferenz (1970): *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik*, Bonn/Bielefeld Universitätsverlag: Webler.
- Busch, Thomas/Moormann, Peter (2020): Musikalische Praxen und virtuelle Räume, in: Thomas Busch/Peter Moormann/Wolfgang Zielinski (Hg.), *Musikalische Praxen und virtuelle Räume*, München: kopaed, S. 13–27.
- Candy, Linda (2020): *The Creative Reflective Practitioner. Research Through Making and Practice*, Abingdon/New York: Routledge.
- Copeland, Willis D./Birmingham, Carrie/De la Cruz, Emily/Lewin, Bridget (1993): The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda, in: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 9(4), S. 347.
- Dirks, Una (1999): Kernprobleme im Berufsalltag von GymnasiallehrerInnen, in: Una Dirks/Wilfried Hansmann (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 11–21.
- Dollinger, Bernd (2008): *Reflexive Sozialpädagogik. Struktur und Wandel sozialpädagogischen Wissens*, Wiesbaden: VS.
- Finlay, Linda (2008): Reflecting on reflective practice, [online] <https://oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf> [11.08.2025].
- Gehlen, Dirk von (2012): *Mashup. Lob der Kopie*, Berlin: Suhrkamp.
- Goodman, Jesse (1984): Reflection and Teacher Education: A Case Study and Theoretical Analysis, in: *Interchange: A Quarterly Review Of Education*, Jg. 15(3), S. 9.
- Hamilton, Erica R./Rosenberg, Joshua M./Akcaoglu, Mete (2016): The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: A Critical Review and Suggestions for its Use, in: *TechTrends*, Jg. 60(5), S. 433, [online] <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y> [11.08.2025].
- Kluge, Susann/Kelle, Udo (1999): *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*, Opladen: Leske + Budrich, 1999.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Aufl., Weinheim/Basel: Juventa Beltz.
- Lenzen, Dieter (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts, in: Dietrich Benner/Dieter Lenzen/Hans-Uwe Ot-

- to (Hg.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise*, Weinheim: Beltz, S. 75–91.
- Leonhard, Tobias/Abels, Simone (2017): Der »reflective practitioner«. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung?, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Tobias Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 46–55.
- Mautner-Obst, Hendrikje (2018): Musikvermittlung, in: Wilfried Gruhn/Peter Rübke (Hg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 335–357.
- Müller-Brozović, Irena (2023): Musikvermittlung zwischen Affirmation und Transformation, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 259–268.
- Negroponte, Nicholas (1998): Beyond Digital, [online] <https://web.media.mit.edu/nicholas/Wired/WIRED6-12.html> [11.08.2025].
- Niediek, Imke/Gerland, Juliane/Hülsken, Julia/Sieger, Marvin (2019): be_smart: Zur Bedeutung von Musik-Apps für die Teilhabe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit komplexen Behinderungen an Kultureller Bildung, in: Benjamin Jörissen/Stephan Kröner/Lisa Unterberg (Hg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*, Kopaed: München, S. 37–48.
- Puentedura, Ruben R. (2006): Transformation, Technology, and Education, [online] http://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf [11.08.2025].
- Rambow, Riklef/Bromme, Rainer (2000): Was Schöns »reflective practitioner« durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte, in: Georg Hans Neuweg (Hg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*, Innsbruck/Wien/München: Studien-Verlag, S. 245–264.
- Rheingans, Julia/Heberle, Kerstin (2016): Forschendes Lernen in der Musikpädagogik – Potentiale videobasierter Unterrichtsforschung im Praxissemester, in: Renate Schüssler/Anke Schöning/Volker Schwier/Saskia Schicht/Johanna Maria Gold/Ulrike Weyland (Hg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 304–309.
- Schippling, Joshua/Voit, Johannes (2023): Dialoggruppen der Musikvermittlung, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 179–186.

- Schlutz, Erhard (Hg.) (1982): *Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer ›reflexiven Wende‹ der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen*, Bremen: Universität, Presse und Informationsamt.
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, Donald A. (1991): *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*, New York: Teachers' College Press, Columbia University.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*, Berlin: Suhrkamp.
- Stibi, Sonja (2022): Stream on!? Musikvermittlung im Spielraum des Digitalen, in: *Üben & Musizieren*, 2022(1), S. 36.
- Tillmann, Angela/Helbig, Christian (2017): Kulturelle Partizipation Jugendlicher in einer digitalen Gesellschaft, in: Gerda Sieben (Hg.): *Occupy Culture! Das Potenzial digitaler Medien in der Kulturvermittlung*, München: kopaed, S. 19–27.
- Unterberg, Lisa (2023): Musikvermittlung zwischen analog und digital, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 293–297.
- Venus, Dankmar (1969): *Unterweisung im Musikhören*, Wuppertal: Henn.
- Voit, Johannes (2023a): Musikvermittlung als Handlungsfeld an Schnittstellen, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 115–118.
- Voit, Johannes (2023b): Begründungsfiguren und -diskurse in der Musikvermittlung, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 37–44.
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, [online] https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [11.08.2025].

Digitalisierungskonzepte einzelner Hochschulstandorte

Zwischen Anwendung und Reflexion: Digitale Tools im interdisziplinären Masterstudiengang Kulturvermittlung an der Universität Bielefeld

Andreas Heye & Michael Mienert

Wie lassen sich digitale Tools im Bereich der Musik- und Kulturvermittlung nicht nur anwenden, sondern zugleich auch kritisch reflektieren? Genau dieser Frage widmete sich ein Seminarprojekt an der Universität Bielefeld, in dem Studierende digitale Medienprodukte entwickelten, die technische Möglichkeiten kreativ ausschöpfen und zugleich deren gesellschaftliche, ästhetische und pädagogische Dimensionen thematisieren. So verschränkten sich der Aufbau von Kompetenzen und die kritische Reflexion in einer praktischen Projektarbeit.

Der Prozess der Digitalisierung in Forschung und Lehre hat auch an der Universität Bielefeld nicht zuletzt während der Corona-Pandemie an Dynamik gewonnen. So hat die Universität etwa 2018 den Strategieprozess zu Studium und Lehre im digitalen Wandel gestartet und Leitlinien zu digitaler Lehre und digitalem Lernen als integralen Bestandteilen ihrer Lehr- und Lernkultur entwickelt (vgl. Universität Bielefeld 2024a). Speziell das 2021 hier initiierte Entwicklungsprojekt *BiLinked* (ein Akronym für *Bielefelder Lehrinnovationen für kollaborative Entwicklung digitaler Lehr-/Lernformate*) hat sich vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen zum Ziel gesetzt, zukunftsweisende digitale Lehr-/Lernszenarien zu erarbeiten und damit vor allem auch die Kompetenzen (*future skills*) der Studierenden für eine zunehmend digitalisierte Arbeitswelt zu stärken (vgl. Universität Bielefeld 2024b; Stifterverband 2021: 6).

Vier verschiedene Communities of Practice (CoP) repräsentieren das Querschnittsthema der Digitalisierung an der Universität Bielefeld in seiner ganzen Bandbreite – von der naturwissenschaftlich-technisch ausgerichteten CoP *MINT connect* über *Data Literacy* (Verknüpfung von Datensammlung und -verarbeitung mit Data-Storytelling) und der CoP *Inklusionssensible Lehrer*innenbil-*

dung bis hin zur CoP *Public Humanities*, die sich mit der Digitalisierung im weiten Arbeitsfeld der Geisteswissenschaften auseinandersetzt. Vielfältige Unterstützung erfahren die CoPs dabei vom Digital Learning Lab, das unter anderem Hard- und Software-Lösungen sowie Räume für die Produktion digitaler Medienprodukte im Kontext von Lehrveranstaltungen bereitstellt. Nicht zuletzt bietet das Projekt für die Arbeit mit digitalen Technologien auch Beratung in rechtlichen Fragen, vor allem im Hinblick auf Datenschutz und Urheberrecht. Auch das Projekt *ComeIn – Communities of Practice NRW für eine Innovative Lehrerbildung*, ein im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von 2020 bis 2023 gefördertes Verbundvorhaben aller zwölf lehrerbildenden Hochschulen Nordrhein-Westfalens, war in diesem Kontext verortet. Ziel des Projekts war es, die Digitalisierung in der Lehrkräftebildung und im schulischen Bereich nachhaltig zu stärken (vgl. Voit/Heye 2022).

In den Sommersemestern 2022 sowie 2023 haben wir in Kooperation und mit Unterstützung des *BiLinked*-Projekts und seiner CoP *Public Humanities* das Seminar *It's going to be fun – Musik im virtuellen Raum* für den Masterstudiengang Kulturvermittlung angeboten. Der Seminartitel adaptiert den Werbeslogan »This is going to be fun«¹ in einem Werbespot des Meta-Konzerns für seine Virtual-Reality-Plattform *Metaverse* und greift dessen hedonistisches Spaßversprechen im Zusammenhang mit virtuellen Technologien auf.

Diese Lehrveranstaltung ist im Modul *Mediale Strategien der Kulturer-schließung und -vermittlung – Digitale Medien und Digital Humanities* verankert, in welchem die Studierenden Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit digitalen Formen der Medienproduktion und -rezeption erwerben. Schwerpunkt war dabei zum ersten die Auseinandersetzung mit Theorien zu Digitalität und virtuellen Räumen und zum zweiten die praxis- und anwendungsorientierte Erprobung digitaler Tools im Bereich der Musik- bzw. Kulturvermittlung in selbständig arbeitenden Kleingruppen. Dabei wurde Musikvermittlung im Seminar ausdrücklich als Teilbereich der Kulturvermittlung verstanden, wodurch sich beide Perspektiven in Theorie und Praxis wechselseitig ergänzten.

Im Folgenden wollen wir die Arbeit im Seminar vor allem im Hinblick auf die Möglichkeiten von digitalen Medien, die wir anhand verschiedener digitaler Formate erprobt haben, in der Kulturvermittlung allgemein und in der Musikvermittlung im Besonderen vorstellen und das ästhetische, pädagogi-

1 Vgl. https://youtu.be/q_HnUbNvygg?feature=shared [07.06.2024].

sche und vermittelnde Potenzial digitaler Musikformate² in der Kulturellen Bildung genauer in den Blick nehmen und daran anschließend am Beispiel einer studentischen Arbeit, die sich mit der Plattform *TikTok* auseinandersetzt, verdeutlichen.

Digitalität als Medium und Methode im Seminar *It's going to be fun - Musik im virtuellen Raum*

Um die digitalen Kompetenzen der Studierenden im Masterstudiengang Kulturvermittlung zu fördern, haben wir uns für die Arbeit im Seminar zum Ziel gesetzt, uns sowohl mit den klanglich-ästhetischen als auch den technischen Aspekten von Musik im virtuellen Raum zu beschäftigen und dabei Fragen und Themen wie technische Beschleunigung und technologische Steigerungsdynamiken kritisch zu reflektieren im Hinblick auf Kulturelle Bildung, Kulturelle Teilhabe sowie Inklusion (vgl. KPMG AG Wirtschaftsprüfungsgesellschaft und SINUS-Institut 2022). Dazu sollten im Seminar digitale Technologien und Plattformen der Musikproduktion und -rezeption exemplarisch untersucht und auf ihre kulturvermittelnden und -pädagogischen Potenziale abgeklappt werden.

Denn gerade auch in der Musikvermittlung der Gegenwart kommt digitalen Formaten wie etwa der *Digital Concert Hall* der Berliner Philharmoniker oder aber der Podcast-Reihe *Kopfhörer* der Elbphilharmonie Hamburg eine kaum zu überschätzende Bedeutung zu. Eine theoretische und praktische Auseinandersetzung der Studierenden, die im Bereich der Kulturvermittlung und der Kulturellen Bildung arbeiten werden, mit diesen digitalen Technologien erscheint vor diesem Hintergrund besonders relevant.

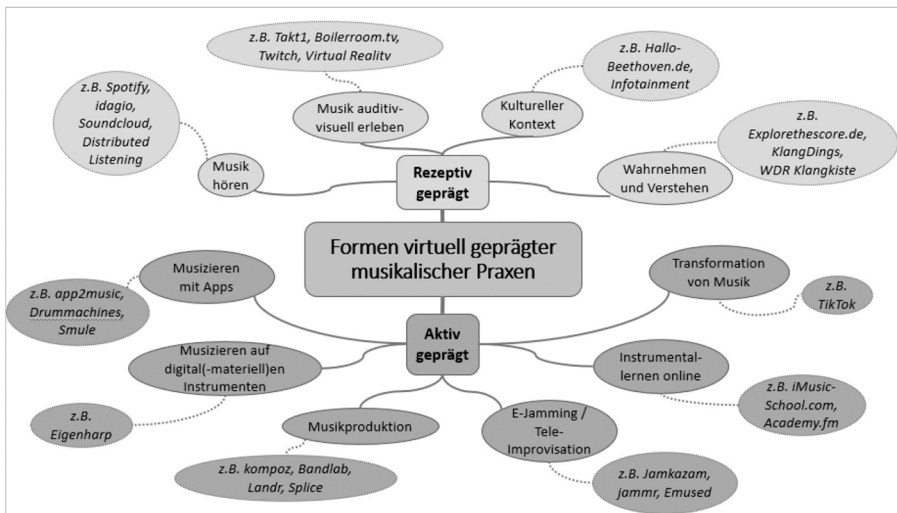
Um eine praxis- und lebensnahe Auseinandersetzung der Studierenden mit digitalen Technologien und Formaten zu ermöglichen, haben wir der studentischen Projektarbeit die kollaborative Erarbeitung eines digitalen Medienprodukts (wie zum Beispiel ein Podcast, Video oder ein virtueller Guide) zum

2 Musikformate bezeichnen im Beitrag digitale Anwendungen, Plattformen oder Darstellungsformen, die der Produktion, Rezeption, Vermittlung oder Interaktion mit Musik dienen. Dazu zählen unter anderem Virtual-Reality-Apps, Musik- und Podcast-Plattformen, soziale Medien wie *TikTok* sowie browserbasierte Tools und Musiksoftware, die in verschiedenen ästhetischen, sozialen und pädagogischen Kontexten zum Einsatz kommen.

Ziel gesetzt. In diesem sollten die Studierenden spezifische Formate, Anwendungen oder Plattformen digitaler Musikproduktion bzw. -rezeption vorstellen und kritisch reflektieren.

Gerade die große Vielfalt der Formen und Technologien digitaler bzw. virtuell geprägter musikalischer Praxen, wie sie in der Abbildung 1 deutlich wird, stellte dabei eine Herausforderung dar. So konstatieren auch Busch und Moormann, dass »das Feld virtuell geprägter und digital gestützter musikalischer Praxen inzwischen eine überbordende Vielfalt aufweist und fast jede Form musikalischer Praxis in der realen Welt aufzunehmen scheint« (2020: 18). So galt es aus dieser Vielzahl für die Arbeit im Seminar eine sinnvolle und für die Studierenden interessante und eigene Zugänge bietende Auswahl zu treffen.

Abb. 1: Rezeptive und aktive Formen virtuell geprägter musikalischer Praxen



Quelle: Busch und Moormann (2020: 15)

(Vor-)Überlegungen und Planung des Seminars

Der Vorbereitungsprozess beinhaltete eine Vorauswahl an Apps und Softwareanwendungen durch die Dozierenden. Dabei war es uns ein Anliegen, mit der Vorauswahl eine gewisse Vielfalt sowohl rezeptiv als auch aktiv geprägter musikalischer Praxen abzubilden (vgl. Abb. 1). Zudem wurde einerseits darauf geachtet, dass die Studierenden ohne musikalische Vorkenntnisse sich inhaltlich mit den Anwendungen auseinandersetzen konnten und andererseits, dass die technische Zugangsbarriere möglichst niedrig gehalten wird. Letztgenannter Punkt war herausfordernd, da im Vorfeld die VR-Software und VR-Hardware in Zusammenarbeit mit dem eLearning-Medien-Team der Universität Bielefeld für den Seminareinsatz entsprechend vorbereitet werden musste. Neben der kostenpflichtigen Software musste vor allem die Hardware für das Seminar und die Studierenden zur Verfügung stehen.

In Bezug auf die Zeitplanung wurde das Semester neben der Einführung (Ersttermin) in vier aufeinander aufbauenden Phasen untergliedert (Explorationsphase: 1 Termin; wissenschaftliche Fundierung: 2 Termine, Projektphase: 8 Termine und Ergebnis- und Evaluationsphase: 2 Termine). Die lange Projektphase in Kleingruppen begründet sich hochschuldidaktisch damit, dass Studierende in einem iterativen Prozess ihre eigenen Projektideen (weiter-)entwickeln sollten, die einen direkten Theorie-Praxis-Bezug erkennen lassen. Darüber hinaus ermöglicht eine eigenständige Arbeitsphase in Kleingruppen den Studierenden ein Peer-Setting, das kooperatives und reflexives Lernen fördert.

Als Studien- bzw. Prüfungsleistung war das oben genannte digitale Medienprodukt gefordert, in dem die wichtigsten Schritte des Arbeitsprozesses der Gruppe dokumentiert waren und das die Ergebnisse der Projektarbeit präsentierte.

Exploration und theoretische Grundlagen

In der ersten Sitzung als Start der explorativen Phase des Seminars haben die Studierenden mit Unterstützung des eLearning-Medien-Teams der Universität Bielefeld (als einem Teil des *Digital Learning Labs* des *BiLinked*-Projekts) Virtual-Reality-Umgebungen und -Apps ausprobiert. Dafür hatten wir unter-

schiedliche Musik-Apps (*Drops: Rhythm Garden*³, *Beat-Saber*⁴ sowie *Virtuoso*⁵) der Online-Spiele-Plattform *Steam* ausgewählt, die unterschiedliche Produktionsweisen von Musik in einer virtuellen Umgebung mit Hilfe von VR-Brillen und -Controllern ermöglichen.

Anschließend an diese erste Phase haben wir – in Anlehnung an die oben vorgestellte Unterscheidung in rezeptiv und aktiv geprägte Formen virtuell geprägter musikalischer Praxen (Abb. 1) – ausgewählte digitale Musikformate und -plattformen untersucht und daraufhin im Lichte einschlägiger Theorien zu Digitalität und Postdigitalität diskutiert. Dabei standen neben der soziologischen Frage nach den Wirkungen digitaler Technologien auf das »beeindruckbare Subjekt« (Introna 2017: 41), welches im Fokus vielfältiger Strategien der Werbung als dem dominierenden Geschäftsmodell des Internets steht (vgl. ebd.) auch Theoreme wie etwa das der Algorithmizität (vgl. Stalder 2016) im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Nicht zuletzt wurden aber auch rechtliche und politische Probleme und Fragen wie etwa die des Datenschutzes (etwa in Bezug auf die App *TikTok*) oder aber des Urheberrechts diskutiert. Es galt, eine kompakte, aber hinreichende theoretische Grundlage zu schaffen für eine kritische Perspektive der Studierenden sowohl auf die mit den rasanten technologischen Innovationen einhergehenden Potenziale digitaler Anwendungen und Plattformen als auch auf die Anwendbarkeit für die Ziele und Anforderungen von Kulturvermittlung und Kultureller Bildung, wie sie dann in den jeweiligen Projekten untersucht werden sollten.

Die Projektarbeit

Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit diesen theoretischen Aspekten virtuell geprägter musikalischer Praxen stand in der Projektphase die selbständige Entwicklung von digitalen Projekten der Studierenden in Arbeitsgruppen im Zentrum. Dabei haben die Studierenden die Schritte von der Projektplanung bis hin zur Realisierung des Projekts weitgehend selbständig umgesetzt, den Stand der Arbeit jedoch im Plenum regelmäßig vorgestellt und Fragen und Probleme gemeinsam diskutiert. Flankiert wurde die Arbeit der Studierenden

3 Vgl. https://store.steampowered.com/app/864960/Drops_Rhythm_Garden/ [17.05.2024].

4 Vgl. https://store.steampowered.com/app/620980/Beat_Saber/ [10.06.2024].

5 Vgl. <https://virtuoso-vr.com/> [17.05.2024].









von Hilfestellungen und Tools wie der Project-Canvas zur Projektplanung (vgl. Abb. 2). Diese Vorlage bietet den Studierenden die Möglichkeit, die verschiedenen Phasen der Medienproduktion vorausschauend und systematisch (z. B. im Hinblick auf die zeitlichen Ressourcen) zu planen und den kommenden, weitgehend selbständigen Arbeitsprozess mit seinen möglichen Herausforderungen zu überblicken und ihnen nicht nur ausgeliefert zu sein.

Abb. 2: Project-Canvas als Vorlage für die Gruppenarbeit der Studierenden⁶


PEER LEARNING PROJECT CANVAS PROJEKT: _____ STAND: _____

ZWECK
Was möchtest du, als Gruppenmitglied, für dich aus dem Projekt mitnehmen und lernen?

?

<p>GRUPPE Welche Rollen & Verantwortlichkeiten sind innerhalb der Gruppe vorhanden und wer übernimmt welche (u. a. Hinblick individuelle Zeitressourcen)?</p> <p>Wer ist ... Organisator*in? ... Projektleiter*in? ... Zeitmanager*in? ...</p> <p>Wer kümmert sich um ... Technik? ... Snacks? ... einen Raum? ...</p> <p style="text-align: right;"></p>	<p>HERAUSFORDERUNGEN Welche Herausforderungen & Verpflichtungen außerhalb des Projekts müssen bedacht werden? Wann sind wir im Urlaub? Welche Uni-Verpflichtungen finden parallel zur Projektarbeit statt?</p> <p style="text-align: right;"></p>	<p>ETAPPENZIELE Gibt es Termine für ... Tei- und Zwischenergebnisse? ... sicht- und messbare Erfolge? ... richtungweisende Entscheidungen?</p> <p>> Was wollen wir wann fertiggestellt haben? > Welcher Zeitplan wäre dafür sinnvoll? > Was sind sichtbare Erfolge, die uns wichtig sind?</p> <p style="text-align: right;"></p>	<p>QUALITÄT Mit welcher Qualität wären wir zufrieden? Wie wichtig ist uns das Projekt (als Gruppe und individuell)?</p> <p style="text-align: right;"></p>
<p>RESSOURCEN Was wird benötigt an ... Arbeitsmitteln (inkl. Software)? ... Materialien? ... Methoden und Modellen? ... Projektarbeitsräumen? ... Besprechungsräumen (vor Ort/virtuell)? ... Uni-internen Ressourcen?</p> <p>Was bringen wir an Wissen und Vorkenntnissen mit?</p> <p style="text-align: right;"></p>	<p>RISIKEN & CHANCEN Welche unsicheren Ereignisse würden im Falle ihres Eintretens, den Projekterfolg gefährden? ... beflügeln?</p> <p>Wie würden wir damit umgehen?</p> <p style="text-align: right;"></p>	<p>ZIELGRUPPE Wer ist die Zielgruppe? Was interessiert die Zielgruppe besonders an unserem Projekt? Was erwartet die Zielgruppe? Wie können wir unser Projekt der Zielgruppe verständlich machen?</p> <p style="text-align: right;"></p>	<p>ERGEBNIS & PRODUKT Was soll inhaltlich beim Projekt am Ende herauskommen? Welche Form soll das Produkt haben?</p> <p>Wie kann die Zielgruppe dadurch profitieren?</p> <p style="text-align: right;"></p>

DEADLINE
Bis wann muss das Projekt/Produkt fertiggestellt sein? Wann wollen wir es fertiggestellt haben? Wie viel Zeitpuffer wäre sinnvoll?



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.
Basiert auf: Over the Fence, overthefence.com, THE PROJECT CANVAS, Version 4.0, Apr. 2018.

Entstanden sind in den Seminaren diverse digitale Medienprodukte, die sich einerseits auf musikalische Praxen der Musikrezeption, andererseits der -produktion bezogen haben und dabei ihre Möglichkeiten und Risiken

6 Basiert auf: Over the Fence, overthefence.com, THE PROJECT CANVAS, Version 4.0, April 2018. Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.

zum Thema gemacht haben. Dazu zählen Videoclips über die Arbeit mit den VR-Apps *Virtuoso* und *Beat-Saber* sowie ein *Actionbound*⁷ zur klanglichen Stadterkundung bei einer Straßenbahnfahrt. Die Projektgruppe *itwasfun* schließlich hat sich auf dem Musik-Video-Portal *TikTok*, das über die gleichnamige Smartphone-App genutzt wird, sowohl mit Algorithmizität und Gemeinschaftlichkeit (vgl. Stalder 2016) als auch mit dem Problem des Datenschutzes auseinandergesetzt. Auch Busch und Moormann verweisen auf die populären Praxen, die auf *TikTok* zu finden sind, wie beispielsweise das weit verbreitete Posten von *LipSyncs* (Lippensynchronisation), Choreografien zu Ausschnitten bekannter Songtitel oder die Verbreitung musikbezogener Internet-Memes sowie selbst gespielter und produzierter Musik, die die Plattform gerade bei Jugendlichen sehr erfolgreich machen (vgl. 2020: 18).

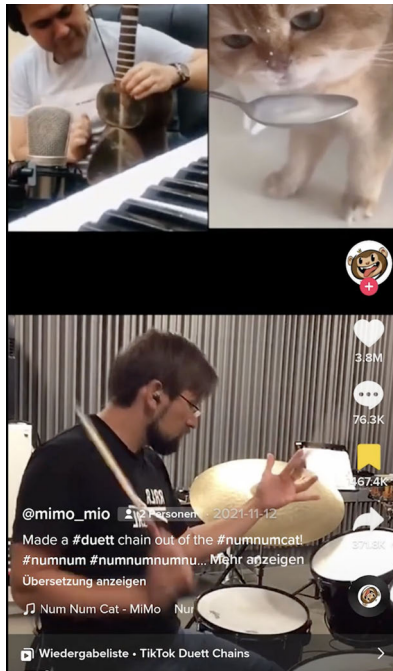
Die Arbeitsgruppe *itwasfun* befasste sich unter Berücksichtigung verschiedener Leitfragen speziell mit der Duett-Funktion als Beispiel einer gemeinschaftlichen, musikalischen Kollaboration. Generell können durch die zeitliche und räumliche Unabhängigkeit Nutzer_innen Musik ganz nach eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen produzieren. Kreative Formen der Musikproduktion zeigen sich u.a. in Musikvideos, in denen Alltagsgeräusche (eine Katze beim Milchtrinken) oder bekannte Klänge und Melodien (Klingelton eines Handys Nokia 3310) als Ausgangspunkt der gemeinsamen Musikproduktion stehen und mit dem Aufruf zur musikalischen Partizipation an die *TikTok*-Community gepostet werden.

So wird ein Musikvideo, dessen Arrangement auf dem Loop des Geräuschs einer milchtrinkenden Katze aufbaut (vgl. Abb. 3), millionenfach angeklickt und rezipiert. Diese vielseitigen und unkonventionellen Herangehensweisen auf *TikTok* inspirierten die Arbeitsgruppe zu einem eigenen Versuch, über die Duett-Funktion ein Musikstück zu entwickeln, für das sie Alltagsgeräusche (z.B. Kaffeemaschine) und gesprochene Wörter und Phrasen zu einer Klangcollage verschmelzen ließen.

In ihrer kritischen Betrachtung von *TikTok* konstatieren die Studentinnen, dass neue Nutzer_innen auf der Startseite (*For You*) mit gewaltverherrlichenden und sexistischen Inhalten konfrontiert werden, was sie für junge Nutzer_innen als ein ernstzunehmendes Problem bewerten. Neben datenschutzrechtlichen Bedenken attestieren sie der App, mit der Möglichkeit, endlos zu scrollen, eine enorme Suchtgefahr.

7 Vgl. <https://de.actionbound.com/> [17.05.2024].

Abb. 3: Einzelbild aus dem Videoclip *Funny Cat Music Duet with Sherzod Ergashev*⁸



Fazit

Das Seminar *It's going to be fun – Musik im virtuellen Raum* eröffnete Studierenden des Masterstudiengangs Kulturvermittlung einen praxisnahen Zugang zu digitalen Tools und Plattformen im Kontext musikalischer Bildung. Auf der Grundlage einer theoretischen Auseinandersetzung mit Digitalität und virtuellen Räumen entwickelten die Studierenden eigenständig digitale Medienprodukte, in denen sich kreative Anwendung und kritische Reflexion digitaler Formate auf produktive Weise verschränkten.

Besonders deutlich wurde, dass digitale Musikformate vielfältige Potenziale für die kulturelle Bildung bieten: Sie ermöglichen neue ästhetische Er-

8 Vgl. https://youtu.be/KKZic5_X3do?feature=shared [10.06.2024].

fahrungsräume, fördern kollaborative Formen des Musizierens und eröffnen niederschwellige Zugänge zu Musikproduktion und -rezeption. In der Arbeit mit VR-Anwendungen, Apps und Plattformen wie *TikTok* wurde dabei die kreative Eigenaktivität der Studierenden gestärkt und zugleich ein Verständnis für die Wirkungsmechanismen digitaler Umgebungen gefördert.

Gleichzeitig wurde aber auch sichtbar, dass diese Formate mit Herausforderungen verbunden sind: Datenschutzfragen – insbesondere bei kommerziellen Plattformen –, ein potenziell süchtig machendes Interface-Design, sexistische oder gewaltverherrlichende Inhalte sowie die algorithmisch gesteuerte Sichtbarkeit von Inhalten werfen medienethische und pädagogische Fragen auf. Für die musikvermittlerische Praxis bedeutet dies, digitale Tools nicht nur als gestalterisches Medium zu begreifen, sondern deren Strukturen und Logiken transparent zu machen und diese kritisch zu hinterfragen.

Literatur

- Busch, Thomas/Moormann, Peter (2020): Musikalische Praxen und virtuelle Räume, in: Thomas Busch/Peter Moormann/Wolfgang Zielinski (Hg.), *Musikalische Praxen und virtuelle Räume*, München: kopaed, S. 13–27.
- Introna, Lucas D. (2017): Die algorithmische Choreographie des beeindruckbaren Subjekts, in: Robert Seyfert/Jonathan Roberge (Hg.), *Algorithmenkulturen: über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*. Bielefeld: transcript, S. 41–74.
- KPMG AG Wirtschaftsprüfungsgesellschaft und Sinus-Institut (2022), *Metaverse: (Un)bekannte Welt?*, [online] <https://www.sinus-institut.de/media-center/studien/metaverse-kpmg> [10.06.2024].
- Meta (2021): *The Tiger & the Buffalo*, [online] https://youtu.be/q_HnUbNVygg?feature=shared [07.06.2024].
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*, Berlin: Suhrkamp.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2021), *Future Skills 2021 – 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel*, [online] <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/10547> [09.06.2024].
- Universität Bielefeld (2024a): *Digitale Lehre an der Universität Bielefeld*, [online] <https://www.uni-bielefeld.de/lehre/digitale-lehre/strategie/> [17.05.2024].

Universität Bielefeld (2024b): Bielefelder Lehrinnovationen für kollaborative Entwicklung digitaler Lehr-/Lernformate, [online] <https://www.uni-bielefeld.de/lehre/innovative-lehrprojekte/bilinked/> [17.05.2024].

Voit, Johannes/Heye, Andreas (2022): Kunst- und Musikunterricht im digitalen Wandel – Konzepte und Materialien für die Lehrerinnenaus- und -weiterbildung, in: *DiMawe – Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrerinnenbildung und Unterricht*, Bd. 4, Nr. 4, S. 1, [online] <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/422> [09.08.2024].

Digitalität im berufsbegleitenden Masterstudiengang Musikvermittlung/Musikmanagement an der Hochschule für Musik Detmold

Katharina Höhne-Grotheer

1998/99 wurde an der Hochschule für Musik in Detmold der erste Studiengang für Musikvermittlung gegründet (vgl. Stiller 2023: 104). Als berufsbegleitendes Weiterbildungsangebot sollte er mit Menschen, die aus der Praxis kommen und auch wieder in die Praxis entsendet werden, den akuten Bedarf nach einer Professionalisierung der damals noch jungen Szene decken (vgl. Schneider 2018). Viele Studierende bauten daraufhin, verteilt über den gesamten deutschsprachigen Raum, Abteilungen der Vermittlung auf und lösten durch neue Formatideen und Best Practice erste Change-Prozesse innerhalb des hiesigen Musiklebens aus (vgl. ebd.). Bis heute werden im Rahmen des fünfsemestrigen *Master of Music* Methoden und Konzepte vermittelt, die sich an der gegenwärtigen Vermittlungspraxis orientieren und auf neuen Erkenntnissen des internationalen Fachdiskurses aufbauen.¹

Das Studium besteht aus zehn Präsenzwochenenden je Studienjahr und setzt sich modular aus den drei Bereichen Seminarbetrieb, Coaching und Konzertlabor zusammen. Während das thematische Angebot im Rahmen des Seminarbetriebs von Monat zu Monat variiert, stellen die Coaching-Sessions mit Fächern wie *Bühnenpräsenz* oder *Kommunikation und Medien* ein regelmäßiges Angebot dar. Aufgesplittet in Kleingruppen zirkulieren die einzelnen Jahrgänge dafür im Umfang von zwei Semesterwochenstunden durch die jeweiligen Fächer. Das Konzertlabor inkludiert u. a. die Konzeption

1 Vgl. <http://www.hfm-detmold.de/studium/studienbereiche-und-bewerbung/musikvermittlung> [05.08.2024].

und Durchführung der hochschuleigenen Kinder- und Jugendkonzertreihe *Happy New Ears*.² Ergänzend dazu werden remote studienbegleitende Arbeiten geschrieben sowie Kooperationsprojekte mit überregionalen Kulturpartner_innen konzipiert und realisiert. Der Aspekt der Digitalität fließt selbstverständlich in die Lehr- und Lernprozesse ein, vor allem aber in die organisatorisch-strukturellen und kommunikativen Abläufe, die hinsichtlich ihrer Chancen und Herausforderungen nachfolgend kurz betrachtet werden.

Kommunizieren und vernetzen

Anders als Vollzeitstudierende leben und wirken die Studierenden des berufsbegleitenden Masterstudiengangs verteilt in ganz Deutschland oder darüber hinaus. Somit gehören typische soziale Handlungen wie der gemeinsame Gang in die Mensa nicht zu ihrem Studienalltag. Vielmehr agieren sie zwischen den Präsenzwochenenden in ihren individuellen Lebensräumen und verlassen diese lediglich einmal pro Monat für ein Wochenende. Um in diesen Phasen das Gefühl des Miteinanders aufrechtzuerhalten, kommunizieren die Studierenden vornehmlich in selbstgegründeten Gruppen auf Social-Media-Plattformen wie *WhatsApp*, *Telegram* oder *Signal*. Diese haben auch nach dem Studium Bestand und fungieren somit als eine Art Mikro-Netzwerk. Inhaltlich geht es um vor- oder nachzubereitende Seminarinhalte, Studien- und Prüfungsleistungen sowie Herausforderungen im Berufsleben oder Möglichkeiten in der Zusammenarbeit.

Auch die Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden findet aufgrund der räumlichen Trennung weitestgehend online statt. Für Sprechstunden oder das halbjährliche 1:1-Mentoring³ wird das Videokonferenz-Tool *Zoom* genutzt. Gleiches gilt für die Lehrenden selbst. Sowohl das Leitungsteam des Studiengangs als auch das Team der Dozent_innen, die im Rahmen des Coachings einem regelmäßigen Lehrauftrag nachgehen, oder unikal als Gäste den Seminarbetrieb gestalten, setzen sich regional multipel zusammen und arbeiten deshalb weitestgehend remote. Natürlich reduzieren sich dadurch

2 Vgl. <http://www.hfm-detmold.de/konzerte> [05.08.2024].

3 Einmal pro Semester kommen Studierende im Gespräch mit der Studiengangsleitung zusammen. Gemeinsam werden aktuelle Herausforderungen, die sowohl das Studium als auch das eigene Berufsleben betreffen, besprochen, Weiterentwicklungsmöglichkeiten skaliert und akute Bedarfe hinsichtlich einer 1:1 Begleitung abgestimmt.

Räume für Small Talks oder nonverbale Hinweise bezugnehmend auf die physische und psychische Verfassung des jeweiligen Gegenübers, dennoch ermöglicht diese Form der Kommunikation, dass Lernende und Lehrende überhaupt miteinander in den Austausch kommen und Beziehungen, die analog entstehen, auf Distanz fortgeführt werden. Das Ganze spinnt sich in der Netzwerkarbeit mit den mittlerweile 250 Alumnae und Alumni fort. Ergänzend zur Internetpräsenz des Studiengangs, einem einmal im Quartal erscheinenden Newsletter sowie einem Account auf der Social-Media-Plattform *Instagram*⁴, der neben allgemeinen Informationen zum Studium in erster Linie im Behind-the-Scenes-Format Einblicke in die aktuellen Inhalte und Projekte geben soll, werden derzeit Strukturen für eine digitale Plattform erarbeitet, auf der zukünftig verschiedene Bedarfe an Austausch und Begegnung kumuliert und über den digitalen Raum hinaus zu (über-)regionalen Netzwerktreffen aber auch Kollaborationen angestiftet werden sollen.

Auch hinsichtlich der Bewerbung des Studiengangs durchdringen sich selbstverständlich analoge Maßnahmen wie Anzeigenmarketing, Plakatierung oder Postkartenversand mit digitalen Kommunikationsstrategien. Dazu zählt auch der 2020 erstmals initiierte *Digitale Tag der offenen Tür*. Als zunächst exklusive *Zoom*-Session veranstaltet, wird der moderierte und um Videoreportagen und multimediale Elemente erweiterte Rundgang im Nachgang on demand auf dem hochschuleigenen Account der Videoplattform *YouTube*⁵ veröffentlicht. Das Bewerbungsprozedere selbst erfolgt ebenfalls digital. Seit 2022 nutzt die Hochschule für Musik Detmold dafür die Plattform *muvac*.⁶

Lehren und lernen

Aufgrund der berufsbegleitenden Ausrichtung des Studiengangs sowie der damit verbundenen Singularität in der Zusammenkunft liegt der Fokus auf der Präsenzlehre. Angelehnt an die Leitmaxime der Praxisorientierung steht hier die partizipative und kollaborative Lehre im Vordergrund. Da alle Studierenden aufgrund ihrer bereits zurückgelegten und zugleich divers ausgeprägten

4 Vgl. http://www.instagram.com/musikvermittlung_detmold [05.08.2024].

5 Vgl. <http://www.youtube.com/hochschulefuemusikdetmold> [05.08.2024].

6 Vgl. <http://www.muvac.com/de/profile/hochschule-fuer-musik-detmold> [05.08.2024].

Lebenswege und Professionen unterschiedliche Erfahrungen und Erkenntnisse in die Ausbildung einbringen, geht es um das Von- und Miteinanderlernen sowie um die Prämisse, jedes theoretische Wissen direkt in eine praktische (Selbst-)Erfahrung übergehen und im Idealfall noch vor Ort in eine moderierte (Selbst-)Reflexion münden zu lassen. Dennoch wird die Präsenzlehre unregelmäßig durch hybride und regelmäßig durch digitale Lehr- und Lernsettings ergänzt. Hybride Settings entstehen meist zufällig, wenn Studierende aufgrund beruflicher Verpflichtungen wie z.B. festen Diensten im Orchester nicht nach Detmold reisen können, aber an einzelnen Lehrveranstaltungen teilnehmen möchten. Zu den digitalen Lehrveranstaltungen gehören u.a. das monatliche *Master-Kolloquium*, aber auch Sonderseminarangebote wie die *FuckUp Night*⁷, die 2021 hochschulübergreifend mit der Universität zu Köln erstmals stattfand (Grün 2021). Dazu kommen Planungssessions, die im Rahmen des Konzertlabors oder von fakultativen Kooperationsprojekten stattfinden, und zu deren integrativen Bestandteilen digitale Kollaborations- oder Planungs-Tools wie *Miro* oder *Padlet* gehören.

Das Feld der Musikvermittlung hat sich in den vergangenen 25 Jahren stark verändert, vor allem aber durch das Erschließen verwandter Praxisfelder wie Community Music oder Musikgeragogik erweitert (vgl. Petri-Preis/Voit 2023: 26). Dadurch hat sich auch das Portfolio der Themen, die im Rahmen des Seminarbetriebs vermittelt werden, vervielfacht. Beginnend mit den Grundlagen der Musikvermittlung sowie den Bedarfen und Bedürfnissen verschiedener Dialoggruppen bewegt sich das zweite Studienjahr verstärkt durch die verschiedenen Praxis- und Spannungsfelder und widmet sich zusammen mit externen Referent_innen Methoden und Konzepten aus beispielsweise der Musiktheatervermittlung oder Künstlerischen Formatentwicklung (vgl. Höhne 2024). Ein Wochenende, das sich explizit dem Aspekt der Digitalität widmet, gibt es bislang nicht. Vielmehr wird dieser fast schon beiläufig mitbehandelt. Viele Gäste verweisen in ihren Impulsen auf Projekte, in denen digitale Tools oder Technologien zum Einsatz kommen bzw. zum Ausgangspunkt für künstlerische Prozesse werden, wie die Klanginstallation

7 Im Rahmen dieser Veranstaltung ging es um den Aspekt des Scheiterns. Ziel war es, einen ehrlichen und ungeschönten Erfahrungsaustausch zwischen den Lernenden und eingeladenen Gästen aus der Musikvermittlungsszene anzuregen, in dem auch über Themen wie Resilienz und Fehlerkultur diskutiert wurde.

*Kaleidoskop der Räume.*⁸ Dennoch ist eine wachsende Nachfrage seitens der Studierenden zu beobachten, insbesondere im Hinblick auf den sinnvollen Einsatz digitaler Technologien in die eigene Vermittlungspraxis. Das zeigt sich u.a. in den theoretischen Konzepten, die im Rahmen von Seminararbeiten entwickelt werden, aber auch in den jüngsten Masterarbeiten. Neben der Frage, inwiefern der Einsatz von Virtual Reality als Chance für kulturelle Teilhabeprozesse verstanden werden kann, werden beispielsweise digitale Transformationsprozesse innerhalb von traditionell geprägten Kulturinstitutionen wie Orchestern oder auch Konzerthäusern untersucht. Auch die Frage nach dem Einsatz bzw. Umgang von Künstlicher Intelligenz in Form von Chatbots erstrahlt. Lösungsansätze gibt es bislang allerdings noch nicht dazu.

Auch eigenständige E-Learning-Angebote, die die Präsenzlehre sinnvoll ergänzen könnten, fehlen. Durch die Vielfalt der zu behandelnden Themen im Rahmen des Seminarbetriebs und der damit zwangsläufig einhergehenden Peripherie in der Auseinandersetzung, ist eine zunehmende Unzufriedenheit sowohl unter den Lehrenden als auch Lernenden zu beobachten. Viele Felder können aufgrund der begrenzten zeitlichen Kapazitäten an den Präsenzwochenenden nur angerissen und lediglich in Form des Selbststudiums vertieft werden. Hier könnten etablierte Lernplattformen wie *Moodle*, die in den Hochphasen der Pandemie bereits im Rahmen des Seminarbetriebs genutzt, aber zugunsten der wieder aufgenommenen Präsenzlehre eingestellt wurden, wiederbelebt und durch gut aufbereitete Inhalte erweitert werden, sodass eine individuelle, aber moderierte Weiterqualifizierung – je nach Themenschwerpunkt – gewährleistet wäre.

Strukturieren und organisieren

Alle Studienmaterialien – egal ob den Seminarbetrieb, das Coaching oder das Konzertlabor betreffend – werden in einem Cloud-basierten Speicher zentral organisiert und sind sowohl für Studierende als auch Lehrende leicht, wenn auch passwortgeschützt zugänglich. Zudem finden sich hier allgemeine Informationen zur Studienorganisation sowie Handreichungen zu Studien- und Prüfungsleistungen. Auch wenn mit der Verwendung von Cloud-Systemen

8 Vgl. http://www.schütz-musikfest.de/ger/presse/meldungen-archiv/20210706_Pressmeldung-Klanginstallation.php [05.08.2024].

Risiken einhergehen (vgl. Bundesamt für Sicherheit und Informationstechnik o.J.), ermöglichen sie, Materialien ortsunabhängig und zeitlich flexibel zugänglich zu machen. Zugleich werden interne kommunikative Prozesse verschlankt und unnötigem Datentransfer via Mail vorgebeugt.

Da ein Besuch der hochschuleigenen Bibliothek aufgrund der Öffnungszeiten an den Präsenzwochenenden für die Masterstudierenden kaum möglich ist, wird auch der studiengangeigene Handapparat, der sowohl Online- als auch Offline-Quellen beinhaltet, mit Hilfe der Literatursoftware *Zotero* digital organisiert. Open Sources, aber auch ausgewählte Online-Artikel aus Magazinen und Fachzeitschriften können direkt rezipiert, alle anderen Empfehlungen dezentral am eigenen Wirkungsort per Direkt- oder Fernleihe bestellt werden. Über das Online-Portal *LSF* ebenfalls zentral gesteuert: das Vorlesungsverzeichnis sowie alle Prüfungsmodalitäten.

Musikvermittlung mit digitalen (Musik-)Technologien

Als ein an der Praxis orientierter Studiengang ist es, angelehnt an *Digitale Gegenwart vermitteln* von Shusha Niederberger, nicht nur wichtig, Handlungsräume zu schaffen, in denen »alternative ästhetische Praktiken« (2020: o.S.), sondern auch Fähigkeiten und Fertigkeiten u.a. im künstlerischen Umgang mit digitalen Tools und Technologien erprobt werden können. Deshalb wurde im Rahmen des Coachings im Studienjahr 2019/20 das Fach *Musikvermittlung mit digitalen Technologien* eingeführt. Mit digitalen Technologien sind alle Geräte, Anwendungen und Systeme gemeint, die basierend auf der Verwendung von Computern, Software und Netzwerken digitale Informationen verarbeiten und übertragen (vgl. Diwo 2024) bzw. in diesem Fall: Musik-Apps wie *Koala Sampler*⁹, *Audanika*¹⁰ oder *GeoShred*¹¹. Via Download auf Smartphones oder Tablets leicht installierbar, erscheinen sie durch kostenfreie oder kostengünstige Optionen für die vermittlerische Praxis in z.B. Kindergärten, Schulen oder anderen edukativen, sozialen bzw. kulturellen Einrichtungen als besonders geeignet. Gestaltet wird das Angebot von Matthias Krebs u.a. Leiter der Forschungsstelle Appmusik¹² an der Universität der Künste Berlin.

9 Vgl. <http://www.koalasampler.com> [05.08.2024].

10 Vgl. <http://www.audanika.com> [05.08.2024].

11 Vgl. <http://www.moforte.com> [05.08.2024].

12 Vgl. <http://www.forschungsstelle.appmusik.de> [05.08.2024].

Zwar unterliegt das Coaching aufgrund der gegenwärtigen technologischen Entwicklungen einem steten Wandel, lässt sich jedoch, orientiert an den Formen der postdigitalen Musikvermittlung *Rezeption*, *Partizipation* und *Reflexion* von Lisa Unterberg (vgl. 2023: 296), wie folgt aufgleisen:

- Rezeption und Diskussion von Projekten aus der Musikvermittlung, in denen digitale Technologien als künstlerische Praxis genutzt werden
- Entwicklung eigener künstlerischer Praxisprojekte mit Hilfe digitaler Technologien
- Reflexion der eigenen künstlerischen Praxis
- Rezeption und Diskussion digitaler Technologien, die im Rahmen der Musikvermittlung edukativ oder reflexiv genutzt werden
- Rezeption und Diskussion wissenschaftlicher Beiträge zum Thema

Rezeption und Diskussion: Neben wissenschaftlichen Beiträgen über den Einsatz aber auch die Wirkungsweise digitaler Technologien werden Praxisprojekte aus der Musikvermittlung in Form von Erfahrungsberichten, audiovisuellen Medien und Dokumentationen untersucht. Diese müssen nicht immer künstlerisch-performativer Natur sein, auch Projekte, in denen digitale Technologien genutzt werden, um Inhalte oder Wissen zu vermitteln, wie die Lieder-App *Song of Cultures*¹³, werden diskutiert. Ausgehend aller partizipierenden Dialoggruppen sowie der damit verknüpften Vermittlungsziele und Einsatzfelder bilden sowohl die Qualitäten der verwendeten Apps als auch der haptische wie edukative bzw. künstlerische Umgang mit ihnen den Schwerpunkt in der Betrachtung.

Partizipation und künstlerische Selbsterfahrung: Der inhaltliche Fokus des Coachings liegt auf der eigenen, musikpraktischen Auseinandersetzung im Rahmen künstlerischer Vermittlungsprojekte. Hier unterscheidet Krebs zwischen Projekten, die durch das z.B. Sammeln und Arrangieren von Sounds eigenständige Komposition anstreben und eher konstruktivistisch-kognitiver Natur sind, und Projekten, die körperlich-sinnliche Erfahrungen fördern, indem sie mit Hilfe von instrumentenartigen Apps zum eigenen Musizieren anstiften (vgl. 2019: 276ff.). Letzterem widmet er im Rahmen des Coachings sein Hauptaugenmerk und lädt die Studierenden ein, sich in Vorbereitung auf jede Session mit einer spezifischen Musik-App vertraut zu machen. Ziel ist es, diese selbstinitiativ und/oder mit Hilfe von Tutorials zu erschließen und so

13 Vgl. <http://www.songsofcultures.com> [05.08.2024].

weit zu erproben, dass eine kurze Performance entwickelt, via Handy gefilmt und auf einer Streaming-Plattform wie *YouTube* als nicht gelistet veröffentlicht werden kann. Danach durchlaufen die Videos ein Peer-Review innerhalb der jeweiligen Kleingruppe. Darin geht es um den sicht- und hörbaren Kompetenzerwerb im Umgang mit der App sowie die individuellen Qualitäten in der künstlerischen Performance. An jede musikalische Selbsterfahrung dockt eine Live-Session als Ensemble an. Ob als Duett oder Quintett – gemeinsam werden mit Hilfe der zugrunde liegenden App verschiedene Musizierpraktiken bzw. Spielweisen erprobt, die Krebs in *auditiv-takttil, regelgeleitet, live-kompositorisch, DJ-ing, inszenatorisch* und *komplex-automatisch* unterteilt (vgl. 2023: 330ff.) und den eigenen Erwerb neuer Erfahrungen insbesondere auf der körperlich-sinnlichen Ebene fördern sollen. Dazu kommen Erfahrungen auf der edukativen Ebene (Moment des Übens) sowie der künstlerisch-performativen Ebene (Moment der Aufführung).

(Selbst-)Reflexion: Obwohl im Verlauf eines Studienjahres durchgängig eine Steigerung der spieltechnischen wie künstlerischen Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Musiktechnologien unter den Studierenden zu erkennen ist, werden diese nicht immer als solche (an-)erkannt. Im Gegenteil: Für viele Studierende stellt das Coaching-Angebot eine große Herausforderung dar. Dabei geht es weniger um die sich anzueignenden Musizierpraktiken, als vielmehr um die Annahme, dass beim Einsatz digitaler Technologien Erfahrungen sowohl auf körperlicher als auch sinnlicher Ebene möglich sind und dass keine, wie in Praxis und Wissenschaft oft diskutierte Entkörperlichung musikalischen Lernens stattfindet (vgl. Krebs 2024: 226). Auch der Transfer, dass trotz Touchscreen äquivalente Prozesse des Übens insbesondere im Vergleich zum traditionellen Instrumentarium vollzogen werden, gelingt nur peripher. Somit sind die Studierenden immer wieder aufgefordert, durch eine wiederkehrende (Selbst-)Reflexion neue Perspektiven bezugnehmend auf den Einsatz und den Umgang mit ihnen insbesondere in der künstlerischen (Vermittlungs-)Praxis einzunehmen.

Fazit

Musikvermittlung lädt fortwährend zu einer bewussten Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Menschen und Musik ein (vgl. Petri-Preis/Voit 2023: 25), aber eben auch zwischen Menschen und Menschen. Die Atmosphäre unter den Lernenden wie auch Lehrenden des Detmolder Musikvermittlungs-

studiengangs und das Prinzip des kollaborativen Von- und Miteinanderlernens ist besonders. Eine partielle oder totalitäre Verlagerung der Lehr- und Lernangebote in den digitalen Raum wäre damit, aber auch aufgrund der praxisorientierten Ausrichtung, kontraproduktiv, insbesondere wenn es darum geht, Konzepte und Methoden gemeinsam zu erproben. Darüber hinaus ist trotz inhaltlich motivierten Interesses gegenüber Formaten, die digitale Tools und Technologien sinnvoll in die vermittlerische Praxis einbinden, eine Sehnsucht nach analogen Gegenentwürfen zu spüren. Das Resultat: eine Diskrepanz zu der oben genannten Prämisse, Musikvermittler_innen am Puls der Zeit auszubilden. Denn am Puls der Zeit bedeutet auch: in Anlehnung an eine digitale Gesellschaft (vgl. Neumann 2011). Somit besteht die Aufgabe – gegenwärtig wie zukünftig – darin, aufzuzeigen, dass digitale Tools und Technologien Räume der Ermöglichung öffnen. Auf der Ebene der Leitenden tragen sie dazu bei, kommunikative wie organisatorisch-strukturelle Abläufe aufrechtzuerhalten. Auf der Ebene der Lehrenden gilt es, sie als Werkzeuge einer zeitgemäßen Lehre anzuerkennen. Denn erst, wer über die entsprechenden Digitalkompetenzen verfügt, sich also aktiv und durch die rasanten Entwicklungen immerwährend mit ihnen auseinandersetzt, kann sie sowohl inhaltlich als auch didaktisch sinnvoll in den eigenen Unterricht integrieren. Nicht zuletzt, um auf der Ebene der Lernenden durch einen selbstverständlichen, aber reflektierten Umgang damit zum (un-)bewussten Nachahmen anzuregen und damit eine partizipative wie künstlerische Implementierung in die eigene vermittlerische Praxis zu gewährleisten.

Literatur

- Bundesamt für Sicherheit und Informationstechnik (o.J.): Cloud: Risiken und Sicherheitstipps, [online] <http://www.bsi.bund.de/DE/Themen/Verbraucherinnen-und-Verbraucher/Informationen-und-Empfehlungen/Cloud-Computing-Sicherheitstipps> [05.08.2024].
- Diwo, Mathias (2024): Digitale Technologien erklärt – Einführung & Übersicht, [online] <http://www.technavigator.de/digitale-technologien/was-sind-digitalen-technologien> [05.08.2024].
- Grün, Lydia (2021): Ein Abend über das Scheitern, [online] <http://www.musikvermittlung-detmold.de/blog/2021/05/17/ein-abend-ueber-das-scheitern/> [05.08.2024].

- Höhne, Katharina (2024): Termine und Themen auf einen Blick, [online] <http://www.musikvermittlung-detmold.de/blog/2023/08/15/termine-und-themen-auf-einen-blick> [05.08.2024].
- Krebs, Matthias (2019): Wenn die App zum Musizierpartner wird... Eine Annäherung an die Besonderheiten technologievermittelten Musizierens am Beispiel der Musikapp PlayGround, in: Heiner Gembris/Jonas Henze/Andreas Heye (Hg.), *Jugend musiziert – musikkulturelle Vielfalt im Diskurs*, Münster: LIT, S. 235–282.
- Krebs, Matthias (2023): Körperlichkeit in digitalen Musikpraktiken mit Apps. Beitrag zur Entwicklung einer technologiesensiblen Theorie musikalisch-ästhetischer Bildung, [online] http://www.researchgate.net/publication/373731137_Korperlichkeit_in_digitalen_Musikpraktiken_mit_Apps_Beitrag_zur_Entwicklung_einer_technologiesensiblen_Theorie_musikalisch-asthetischer_Bildung [05.08.2024].
- Krebs, Matthias (2024): Ästhetische Erfahrungen in digitalen Performancepraktiken mit Apps, in: Katharina Anzengruber/Martin Losert/Andreas Bernhofer (Hg.), *Ästhetik und Musikunterricht. Festschrift für Michaela Schwarzbauer*, Berlin/Münster/London/Wien/Zürich: LIT, S. 223–250.
- Neumann, Linus (2011): Wir sind die digitale Gesellschaft!, [online] <http://www.digitalesgesellschaft.de/2011/04/wir-sind-die-digitale-gesellschaft> [05.08.2024].
- Niederberger, Shusha (2020): Digitale Gegenwart vermitteln, [online] <http://www.thearteducatorstalk.net/interview=shusha-niederberger-digitale-gegenwart-vermitteln> [05.08.2024].
- Petri-Preis, Axel/Voit, Johannes (2023): Was ist Musikvermittlung?, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 25–30.
- Schneider, Ernst Klaus (2018): Detmolder Historie seit 1998, [online] <http://www.musikvermittlung-detmold.de/musikvermittlung-in-detmold/historie> [05.08.2024].
- Stiller, Barbara (2023): Ausbildungsmöglichkeiten, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 101–105.
- Unterberg, Lisa (2023): Musikvermittlung zwischen analog und digital, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 293–297.

A Perfect Match – oder: Wie Twitch an die Kunstuniversität Graz kam ...

Martina Fladerer & Kristin Hütter

Pling! Auf *WhatsApp* ploppt eine Nachricht der Musikvermittlungs-Studentin Kristin Hütter auf: »Kommst du auf meinen Kanal *thepianogirl_*? Es klappt alles nach Plan!« In diesem Moment erscheint auch schon das Bild von ihr auf der Plattform *Twitch* – das erste Live-Streaming von Kristin und zugleich das erste *Twitch*-Streaming der Kunstuniversität Graz (KUG) hat begonnen.

Was genau *Twitch* ist und wie *Twitch* als Tool für Konzertsettings eingesetzt werden kann – das wird im zweiten und dritten Teil des vorliegenden Artikels dargelegt. Zunächst wird im ersten Abschnitt eine kurze Einordnung vorgenommen, inwiefern digitale Medien insbesondere im Masterstudiengang Musik- und Theatervermittlung an der KUG eine Rolle spielen.

Digitale Medien an der Kunstuniversität Graz

Eine der Kernbestrebungen der KUG ist es, Studierende bei ihrer individuellen Entwicklung zu begleiten und sie zu ermutigen, eigene Projekte zu verwirklichen und praxisnahe Erfahrungen zu sammeln. Das gilt insbesondere für den neu gegründeten Masterstudiengang Musik- und Theatervermittlung, der im Wintersemester 2023 mit einem ersten Jahrgang startete – davor war Musik- und Kulturvermittlung als freies Wahlfach bzw. als Schwerpunkt in einzelnen Masterstudiengängen wie Instrumentalstudium, Komposition oder Alte Musik belegbar. Im Masterstudiengang Musik- und Theatervermittlung wird das Thema der Digitalität als Querschnittsthema behandelt und etwa in den Lehrveranstaltungen *Audience Development & Community Building*, aber auch in *Sprechen und Schreiben über Musik* thematisiert. Die Studierenden stoßen ferner immer wieder auf das Thema des *Storytellings* – eine Methode, die gerade im Zusammenhang mit digitalen Medien häufig diskutiert wird. Zusätzlich ist im

Curriculum des Masterstudiengangs zur Vertiefung die Lehrveranstaltung *Digitale Medien und Vermittlung* verankert.

Letztere soll vielfältige praxisnahe Berührungspunkte zu digitalen Medien schaffen. Dabei ist es in unseren Augen wichtig, dass Studierende lernen, einen kritischen Blick auf digitale Infrastrukturen zu werfen: Warum erfolgt der Rückgriff auf ein bestimmtes digitales Tool, welche Motivation steckt dahinter? Welche digitale Infrastruktur wird benutzt – nutze und unterstütze ich als Kulturtätige_r ein kommerzielles Angebot (bei dem die Teilnehmenden gegebenenfalls sogar persönliche Daten weitergeben müssen) oder steht eine adäquate nicht-proprietäre Lösung zur Verfügung? Wie schaffe ich interaktive oder ko-kreative Situationen, die für den digitalen Raum so charakteristisch sind? Wer wird durch diese Praxis ausgeschlossen bzw. unter welchen Bedingungen erfolgt die Teilnahme? Diese Reflexionsebenen sind auch deshalb unerlässlich, weil die Studierenden als Kunstschaffende nicht nur auf digitale Medien angewiesen sein werden zur Reichweitenvergrößerung oder Bewerbung ihrer Angebote, sondern, weil sie durch die Art und Weise, wie sie mit welchen digitalen Medien interagieren, Kultur mitgestalten und prägen.

Im Hinblick auf digitale oder hybride Vermittlungsangebote ist es ebenso relevant, den Studierenden mitzugeben, dass sich die Vermittlungssituation nicht nur auf das Herstellen von Beziehungen zwischen Menschen und künstlerisch-kulturellen Inhalten oder Formen bezieht. Es gilt somit, die Vermittlungssituation auszuweiten auf die Beziehungen zwischen Menschen und digitaler Infrastruktur: Wie baue ich bei einem nicht-digitalaffinen Publikum Berührungspunkte ab und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten in Bezug auf die Nutzung digitaler Angebote auf, sodass nicht die Bedienung der Geräte im Vordergrund steht, sondern das Kunsterleben? Wie kann auch in digitalen oder hybriden Vermittlungsräumen *Hospitality* gelebt werden? Welche Möglichkeiten des *Live-Support* sollten mitbedacht werden – etwa dann, wenn es Zuschauer_innen nicht gelingt, in einen digitalen Raum einzusteigen oder wenn ein technisches Problem auftaucht?

Die Lehrveranstaltungen sind außerdem darauf ausgerichtet, dass die Studierenden in Kontakt zu Praxisakteur_innen kommen. Der Einstieg in die Lehrveranstaltung *Digitale Medien und Vermittlung* erfolgt über ein eher konventionelles Medium, den Podcast. Hier wird regelmäßig mit dem freien Community-Radio aus Graz, dem Radio Helsinki kooperiert, um den Studierenden Kontakt zu vermitteln, die über das Studium hinaus bestand haben. Angebote wie Podcasts können Konzert-Hörerlebnisse ergänzen und sich entweder auf eine sehr wissensorientierte Vermittlung konzentrieren – wie

es oft bei Audioeinführungen der Fall ist. Ebenso können in Formaten wie Podcasts auch die vielen Persönlichkeiten ins Zentrum gestellt werden, die hinter einer Institution stecken. Indem sie zu Wort kommen und von sich und den Vorgängen hinter der Bühne erzählen, ermöglichen sie, dass sich Nähe zwischen Kulturschaffenden und ihrem Publikum herstellt, was ein typisches Charakteristikum von Podcasts ist: »Viele Podcasts bedienen eine Sehnsucht nach Nähe und Bindung und sind in der Ansprache ihrer Hörer sehr persönlich und vertraut.« (Domenichini 2022: 360)

In einer Kooperation mit dem nichtkommerziellen Freien Radio Helsinki findet – angepasst an die Erfahrung der Studierenden – ein Workshop zu diesem Thema statt. Hier wird auch die Arbeit mit Schnittprogrammen wie *Audacity* geübt oder vertieft. Ebenso wird mit dem Medienkunst-Duo *F. Wiesel*¹ kooperiert, das in der Spielstätte Konsole des Schauspielhauses Graz seit der Spielzeit 2023/2024 zu digitalen und virtuellen Theaterformen forscht. Im Vordergrund steht, wie durch die Kombination von analogen und digitalen Techniken eigenwillige Erzählwelten geschaffen werden können. Zudem wird beispielsweise beleuchtet, wie *TikTok* oder *Instagram* als Medien im Bereich Theater und Musik verwendet werden können – entweder als Teaser, um auf größere Produktionen neugierig zu machen, oder direkt als theatrales Mittel. Und natürlich werden in der Lehre auch Best-Practice-Beispiele behandelt, wie etwa das Format *Spielzeit* – Live-Streams auf der Gaming-Plattform *Twitch* des Konzerthausorchesters Berlin.

Im Folgenden soll nun genauer auf die Eigenheiten und Funktionsweisen der Plattform *Twitch* und ihre Nutzung als Konzertplattform eingegangen werden. Daran schließt der Bericht der Musikvermittlungsstudentin Kristin Hütter an, die durch das Best-Practice-Beispiel des twitchenden Konzerthausorchesters Berlin so inspiriert wurde, dass sie als Konzertpianistin selbst den Versuch wagte.

Was ist *Twitch*? Eine kurze Einordnung

Ihren Ursprung hat die Streaming-Plattform *Twitch* in dem Projekt *Justin.tv* des Internetunternehmers Justin Kan, der ab 2011 sein Leben rund um die Uhr streamte. Während man zu Beginn nur Kans Leben mitverfolgen konnte, war

1 Vgl. www.flinkwiesel.de [02.07.2025].

es bald möglich auch weiteren Personen zu folgen. 2014 übernahm schließlich *Amazon* die Streaming-Plattform *Twitch*. Einen großen Anteil der Streams machen E-Sports aus – Streamer_innen spielen hier live vor ihren Zuschauer_innen kompetitive Computerspiele oder kommentieren live aufgezeichnete Spielsituationen (vgl. dazu den Beitrag von Constantin Zill in diesem Band). Kanäle mit anderem Fokus werden gerne als *Variety Streams* bezeichnet, darunter fallen etwa kooperative Spiele sowie

»die Live-Darbietung von diversen kreativen oder Fan-Praktiken wie Musizieren, Zeichnen oder das Nähen von Kostümen. Hinzu kommen Formate wie Just Chatting, Gesprächsrunden, Talkshows oder Podcasts [...]. Neben dem Fokus auf Kreativität, Kommunikation und Intimität gibt es auch Streamer*innen, die sich auf Vermittlung von Wissen und Informationen spezialisieren« (Glaser 2023: 328).

Twitch zeichnet sich durch ein hohes Zuschauer_innen-Engagement, die hervorstechende Rolle des Echtzeit-Chat-Feeds und seine soziale Komponente aus (vgl. Vandenberg 2022: 427). Die oft sehr regen Interaktionen über den Chat entwickeln sich parallel zu den audiovisuellen Geschehnissen im Stream. Zuschauer_innen können dort direkt miteinander oder mit dem_der Streamer_in interagieren, es kann zu Abstimmungen aufgerufen werden und es kann sich ein gemeinschaftliches Gefühl entwickeln. Übersetzen lässt sich *to twitch* nicht umsonst mit zucken, zappeln, an etwas reißen. Denn während in kleineren Streams noch genügend Zeit bleibt, miteinander zu interagieren, sind die Kommentare in größeren Streams möglicherweise nur für den Bruchteil einer Sekunde zu sehen (vgl. ebd.: 427). Nach dem Medienwissenschaftler Oliver Ruf deutet der Name *Twitch* deshalb auch hin auf

»das Nicht-Lineare, das Unerwartete und Offene, das Ruckartige und Aufgeregte, das Kribbelige und Zitterige, das Rasende und Zappelige, das Überreizte und Fahrige [...], das der Erscheinung *Twitch* so sehr zu eigen ist« (2023: 112).

Twitch als Konzertplattform



QR-Code 1: Twitch-Kanal des Konzerthausorchesters Berlin

Seit April 2021 öffnet sich im Berliner Konzerthaus jeden Monat der digitale Vorhang. Nicht in einem eigenen Digitalen Foyer, wie es etwa die Deutsche Oper am Rhein oder das Forum Freies Theater Düsseldorf hat. Sondern – der die aufmerksame Leser_in ahnt es schon – auf *Twitch*. Nach Aussage des Konzerthausorchesters Berlin ist die große Frage hinter der Unternehmung, ob Hochkultur in einem Gaming-Kontext und auf einer neuen Plattform vermittelt werden kann. Blickt man auf die Klick-Zahlen, dürfte das Experiment aufgegangen sein: Laut Angaben des Konzerthausorchesters Berlin hatte das Format *Spielzeit* bislang insgesamt 1.34 Millionen Views, pro Live-Stream verzeichnet das Orchester durchschnittlich etwa 3.000 Zuschauer_innen. In dem Live-Format, das in Zeiten von Corona begonnen hat und seither weitergeführt wird, begegnen die Zuschauenden Mitgliedern des Konzerthausorchesters Berlin: Neben musikalischen Kostproben stellen die Musiker_innen »ihre Instrumente vor und geben in einem lockeren Setting Einblicke in ihren Berufsalltag« (Konzerthausorchester Berlin 2024: o.S.).

Das musikalische Geschehen auf *Twitch* beschränkt sich dabei aber nicht auf klassische Musik:

»On Twitch, live music streams can take many forms and come in all genres (everything from techno to classical). [...] Similar to the gaming streams, viewers comment on the chat while the artist plays, with the artist engaging with the viewers' comments in between tracks. Through regular streaming, artists can build up a fan base.« (Vandenberg 2022: 428)

Dass mit dem Ziel gestreamt wird, eine Community aufzubauen, ist jedoch den meisten Accounts gemein – auch das Konzerthausorchesters Berlin bespielt deswegen seinen *Twitch*-Account. Mit dem Spruch »Junge Leute interessieren sich nicht für Klassik? Offenbar doch!« (Konzerthausorchester Berlin

2024: o.S.) benennt das Orchester klar seine Zielgruppe, die mit diesem Format erreicht und neugierig gemacht werden soll. Es ist damit eine Audience-Development-Maßnahme, die einerseits darauf abzielt, die Reichweite des Klangkörpers zu erweitern. Andererseits sollen Bindungen vertieft und intensiviert werden: So wird auf der Homepage des Konzerthausorchesters betont, dass der Unterschied von *Twitch* zu anderen Videoplattformen darin auszumachen sei, dass ein dauerhaftes emotional geprägtes Miteinander entstehe (vgl. Konzerthausorchester Berlin 2024: o.S.).

Live-Konzerte auf *Twitch* sind aber nicht als Ersatz für Konzerte mit geteilter Ko-Präsenz anzusehen – sie sind eine Ergänzung zu bestehenden Angeboten, weil sie eine sehr unterschiedliche Wirkung auf Zuschauer_innen haben. Femke Vandenberg kommt in ihrer Untersuchung zu erfolgreichen Interaktionsritualen bei Konzerterlebnissen im virtuellen Raum zu dem Schluss, dass auf *Twitch* vor allem »small-scale interactions« (2022: 443) erfolgreich sind und emotionalisierend wirken – wenn etwa im Chat *Emotes* ausgetauscht, Reaktionen auf die musikalische Darbietung (z.B. Bravo-Rufe) gepostet, Fragen gestellt oder persönliche Erfahrungen geteilt werden. Das physische Gemeinschaftserlebnis fehlt dagegen (vgl. Vandenberg 2022: 443). Ebenso ist bei Formaten wie *Twitch* zu erwarten, dass die Aufmerksamkeit nicht ungeteilt ist – digitale Kommunikation ist zumeist nicht auf reine Rezeption ausgerichtet, sondern darauf, dass mehrere Dinge gleichzeitig gemacht werden. Außerdem gibt es »nicht, wie sonst im Theater, dieses mit den anderen Zuschauer_innen geteilte Setting, das meine Aufmerksamkeit letztlich auf die Bühne richtet, sondern für jede, die an einer Vorstellung teilnimmt, ein eigenes Setting« (Ackermann 2020: 20).

Doch zurück zur Kunstuniversität Graz und dem ersten *Twitch*-Live-Stream der KUG. Denn dieser ist wohl so etwas wie einem *Perfect Match* und dem Engagement der Musikvermittlungsstudentin Kristin Hütter zu verdanken. Als im Unterricht im Rahmen der Lehrveranstaltung *Audience Development & Community Building* das Beispiel des twitchenden Konzerthausorchesters Berlin vorgestellt wurde, wurde Kristin auf einmal verdächtig still ...

Rein in die Praxis: Von den Erfahrungen einer twitchenden Pianistin

Mein Name ist Kristin Hütter und ich gehöre wohl genau zu der Gruppe von jungen Leuten, für die das Konzerthaus twitcht. *Twitch* spielt für mich seit meiner Schulzeit eine große Rolle, hier konnte ich verschiedenen Gamer_innen dabei zusehen, wie sie mein Lieblingsspiel spielten, mit ihnen chatten und wertvolle Tipps erhalten. Es war ein Treffpunkt, ein digitaler Ort, an dem man sich seiner Community jederzeit nahe fühlen konnte. Zeitweise hatte ich sogar überlegt, selbst Gaming-Content-Creator zu werden und zu streamen. Doch durch Schule, Klavierüben und wenig Freizeit schien dieser Wunsch immer nur wie ein unrealistischer Traum.

Dass *Twitch* nicht nur Gaming-Content beinhaltet, sondern dass es zu jedem erdenklichen Thema Content-Creator gibt, wurde mir, der Gamerin, aber erst sehr spät bewusst. Das liegt vermutlich auch daran, dass die Gaming-Bubble auf *Twitch* bis heute die dominanteste ist. Vor allem jüngere Menschen nutzen diese Plattform zahlreich und regelmäßig. Eine weltweite Erhebung von Daten zeigt, dass Stand Mai 2024 42 % der *Twitch*-Nutzer_innen zwischen 18 und 24 Jahre alt sind. Weitere 33 % sind zwischen 25 und 34 Jahre alt. Die Gesamtanzahl der aktiven Zuschauer_innen kann weltweit bis auf 2.6 Millionen ansteigen (vgl. Statistika 2024). Kaum vorstellbar: Bis zu 2.6 Millionen Menschen sind gleichzeitig als Zuschauer_innen auf *Twitch* unterwegs, egal um welche Uhrzeit man streamt. Das Potenzial, das sich bezogen auf Community-Building hier ergibt, ist meines Erachtens immens.

Im Winter 2023 besuchte ich dann eine Vorlesung mit Übung bei Martina Fladerer. Wir unterhielten uns über digitale Formate, als auch das Stichwort *Twitch* fiel. Und mit einem Schlag war mein damaliger Teenager-Traum wieder allgegenwärtig: Ich wollte unbedingt als klassische Pianistin und Musikvermittlerin streamen. Mir war klar, dass der persönliche Austausch auf *Twitch* für mich sehr wichtig sein würde. Beim ersten Streaming sollte es weniger darum gehen, neues Publikum zu generieren – ich wollte eine studentische Community ansprechen und mich mit ihnen über ein Thema unterhalten, das mich auch bewegt: Prüfungsstress und mögliche Bewältigungsstrategien. Beginnen wollte ich mit einem zehnminütigen Ausschnitt

aus meinem eigenen Prüfungsprogramm (Funfact: Das Stück hatte ich mit Hilfe von *ChatGPT* gefunden), um mich anschließend mit der Community über den Live-Chat über die oben genannten Themen zu unterhalten.



QR-Code 2: Ausschnitte des Live-Streams

An einem Freitag im Juni 2024 war es endlich so weit. Nach einem letzten Sound-Check mit meiner Co-Moderatorin Ulla Pilz war ich um 16:45 Uhr schließlich live auf Twitch als *@pianogirl_* unterwegs. Trotz aller Zweifel davor – Klappt die Technik? Werden die Leute mitmachen? – war der erste Stream ein voller Erfolg. Die Zuschauer_innen – es waren insgesamt etwa 20 Personen anwesend, mit und ohne musikalischen Background – stellten im Live-Chat zahlreiche Fragen und teilten ihre eigenen Erfahrungen im Umgang mit Stress und Prüfungen. Ich hatte den Eindruck, dass bereits bei dieser ersten Einheit ein Gemeinschaftsgefühl entstand und sich eine rege Diskussion entwickelte. Auch die Entscheidung, den Stream gemeinsam mit einer Co-Moderatorin zu hosten, erwies sich als richtig: So hatte ich die Möglichkeit, das Gespräch auf natürliche Art und Weise fortzusetzen, wenn gerade keine neuen Fragen oder Kommentare im Chat gepostet wurden. Zugleich hat es sich bewährt, dass auch im Chat eine Person moderiert. Diese kann neue Zuschauer_innen begrüßen, ebenfalls Impulse geben und zur Beteiligung motivieren. Außerdem war es möglich, den Stream zweisprachig stattfinden zu lassen – im Chat wurde das Wesentliche ins Englische übersetzt.

Dass ein professionelles Live-Streaming, noch dazu im Bereich Musikvermittlung, echte Teamarbeit ist, hat sich auch bezüglich der Technik bewährt. Es empfiehlt sich, zumindest für den Beginn, eine Person mit Streaming-Erfahrung oder eine_n professionelle_n Tontechniker_in zu ziehen – mir stand mit Daniel Comploi ein solcher zur Verfügung. Die Qualität der Mikrofone, wenn man sowohl Klavierklänge als auch Sprache aufnimmt, die Bildqualität, die Bandbreite des Internets, die Videoqualität

– all das sollte bedacht werden. Wichtig ist dies, weil mangelnde Klangqualität, ein schlechtes Bild oder Verzögerungen aufgrund schlechter Datenverbindungen (*lags*) Distanz zum Publikum schaffen. Ein Format in Echtzeit funktioniert nur, wenn es genauso reibungslos läuft wie ein persönliches Gespräch. Wie geht es nun weiter, nach diesem Testlauf? Idealerweise mit regelmäßigen *Twitch*- oder *YouTube*-Live-Streams. Denn zum Erfolgsrezept eines guten Streams gehört der Beziehungsaufbau zur Community. Für viele Zuschauer_innen ist es ein Ritual, zu bestimmten Zeiten wegen eines bestimmten Streams auf *Twitch* zu gehen – Pläne auf der Creator-Seite geben Auskunft über die nächsten Streams. Ein regelmäßiger Austausch zu fixen Zeiten stärkt das Vertrauen der Zuschauer_innen und die Relevanz der Streamer_innen. Zudem sehe ich großes Potenzial in *Twitch*-Konzerten, in denen Videospelmusik gespielt wird (ein wichtiger Vertreter wäre z.B. *Koji Kondo*). Meine Vision: Die zwei Welten – Klassik und Gaming –, die mich beide begeistern, noch enger zu verzahnen und so den oder die eine_n oder andere_n entweder mit der Gaming-Welt oder der Welt der klassischen Musik in Berührung zu bringen.

Anleitung zum Selbertun: How to *Twitch*

Im Bereich der Lehre in (post-)digitalen Zeiten geht es in unseren Augen vor allem darum, die Lust zu wecken, sich in inter- und transdisziplinäre Zusammenarbeiten zu begeben, einen Überblick über mögliche Wege einer (post-)digitalen Musikvermittlung aufzuzeigen und darum, dass Studierende verstehen, wie digitale Technologien genutzt werden können für eigene musikvermittlerische Unternehmungen – sodass etwa eine Gamingplattform zu einer Konzertplattform wird. Vor dem Fazit folgt deshalb eine Anleitung zum Selber-Streamen, verbunden mit der Einladung zum Ausprobieren von *Twitch* in Lehre und vermittlerischer Praxis. Diese Handreichung speist sich aus den Vorerfahrungen der Verfasserinnen, den Erfahrungen aus internen Testläufen und dem oben beschriebenen ersten öffentlichen *Twitch*-Auftritt von Kritin Hütter. Sie dient als Vorlage für die weitere Lehre zu digitalen Vermittlungsangeboten an der KUG – dieses Wissen stellen wir gerne zur Verfügung.

Was unbedingt benötigt wird zum Live-Streamen

- Ein Account bei *Twitch* (zum Zuschauen braucht es dagegen keinen eigenen Account).
- Um störungsfrei streamen zu können (auf 720p (HD) mit 60fps), empfiehlt sich eine Uploadrate von mindestens 3.000 Kbit pro Sekunde.²
- Ein leistungsstarker PC oder PC-Laptop, über den gestreamt wird.
- Eine heruntergeladene Streaming-Software (z. B. *OBS Studio*).
- Ein Interface oder ein Mixer (Mischpult) mit USB-Ausgang.
- Geeignete Mikrofon(e), je nach Content und Setting.
- Eine Kamera – je nach Content und Setting empfiehlt sich eine schwenkbare Kamera mit Joystick, die ferngesteuert werden kann.

Was außerdem nützlich sein kann

- Ggf. ein weiterer Laptop, auf dem der Live-Chat vom Setting aus mitverfolgt werden kann.
- Ggf. weitere Kameras, um mehrere Einstellungen zu ermöglichen.
- Scheinwerfer für eine gute Beleuchtung.
- Der *Discord-Channel*, über den man sich mit anderen Musiker_innen über Live-Konzerte auf *Twitch* austauschen und Fragen stellen kann.³
- Verhaltensregeln⁴ für den Live-Stream – *Twitch* ist quasi ein *Open House*, bei dem alle jederzeit den eigenen Stream betreten können. Deshalb sollten klare Regeln formuliert werden, welches Verhalten nicht geduldet wird.

2 Unter <https://www.speedtest.net> kann man selbst testen, wie leistungsstark die eigene Verbindung ist.

3 Vgl. hierzu <https://discord.gg/vyjzhs> [05.08.2025].

4 Diese werden zumeist als *Netiquette* bezeichnet, abgeleitet vom englischen Begriff *net* (Netz) und dem französischen Wort *etiquette* (Etikette). *Netiquette* beinhalten Verhaltensregeln in digitalen Räumen. Beispielhaft soll hier das Staatstheater Karlsruhe genannt werden, das seine Hinweise zum Datenschutz und die *Netiquette* gut sichtbar auf der Homepage platziert, vgl. https://www.staatstheater.karlsruhe.de/media/docs/hinweise_zum_datenschutz_und_netiquette_bast_allgemein_website.pdf [07.04.2025]. Ein anderes Beispiel ist die *Netiquette* des Hebbel am Ufer (HAU), vgl. <https://www.hebbel-am-ufer.de/ueber-uns/profil/netiquette> [07.04.2025] – für das Digitaltheater greift gleichzeitig die Selbstverpflichtung zur Antidiskriminierung, welche ebenfalls auf der Website des HAU zu finden ist.

Wer mit dabei sein sollte

- Der_Die Haupt-Streamer_in.
- Ggf. Co-Moderation.
- Ggf. Moderation für den Chat.
- Zuschauer_innen (Einladungen mit *Twitch*-Link vorab versenden bzw. Einladung zum Live-Stream über andere Social-Media-Kanäle verbreiten – man muss nicht bei *Twitch* registriert sein, um zuzuschauen).

Rahmenbedingungen

- Dauer des Streams: 45 Minuten oder mehr.
- Räumliches Setting beachten: Es sollte sowohl für einen musikalischen Beitrag wie für ein Gespräch passend sein.
- Die Gestaltung des Hintergrunds mitbedenken: Welche Atmosphäre soll hergestellt werden? Braucht es einen Greenscreen?
- Sprache klären: Welches Publikum wird erwartet? Ist Übersetzung notwendig? Ggf. auch Untertitel für den Stream aktivieren.

Was sonst noch wichtig ist

- Musik-Eigentumsrechte beachten.
- Video- und Sound-Check einplanen.
- Eventuell einen *How-To-Access-Guide* erstellen für Zuschauer_innen, die das erste Mal twitchen, und ggf. eine Kontaktmöglichkeit kommunizieren, sollte der Einstieg nicht klappen.

Plattformen

Anhand des oben beschriebenen Praxisbeispiels auf der Streamingplattform *Twitch* wurde verdeutlicht, wie digitale Plattformen neue Möglichkeiten für die Musik- und Theatervermittlung schaffen können. *Twitch* bietet durch seine interaktiven und gemeinschaftsorientierten Funktionen eine innovative Ergänzung zu traditionellen Vermittlungsformaten.

Insbesondere Anwendungen und Formate mit der Möglichkeit, eine Live-Kommunikation – in diesem Fall über den *Twitch*-Stream – stattfinden zu lassen, haben das Potenzial ein Gemeinschaftsgefühl aufzubauen. Somit

können Plattformen wie *Twitch* ein geeignetes Mittel sein, um eine gaming-affine Zielgruppen zu erreichen und neue Formen der kulturellen Teilhabe zu ermöglichen. Das Beispiel des Konzerthausorchesters Berlin zeigt, dass selbst klassische Musik erfolgreich in einem digitalen Raum präsentiert werden kann, der ursprünglich für Gaming-Inhalte konzipiert wurde. Die Erfahrungen der KUG, insbesondere durch den *Twitch*-Stream der Studentin Kristin Hütter, unterstreichen, dass digitale Formate nicht nur Reichweite generieren, sondern auch als Plattform für den persönlichen Austausch und die Diskussion relevanter Themen dienen können.

Zugleich erfordert die Nutzung solcher Plattformen aber eine sorgfältige Planung und gewisse technische Expertise. Und neben den praktischen Herausforderungen wirft der Rückgriff auf kommerzielle Plattformen wie *Twitch* außerdem wichtige gesellschaftspolitische und ethische Fragen auf. So sind etwa die beiden Plattformen *Twitch* und *Amazon* eng verknüpft – durch die Nutzung unterstützt man die Macht von Konzernen, die nur bedingt demokratische oder gemeinwohlorientierte Gesellschaftsentwürfe unterstützen.⁵ Dazu kommen in den letzten Jahren immer wieder Diskussionen um Datenschutz (vgl. u. a. YoungData o.J.) oder die potenzielle Exklusion von Gruppen und Inhalten, die nicht der Plattformlogik entsprechen – auch durch unzureichende Moderation der Inhalte (vgl. Tach 2022). Das macht deutlich, dass Plattformen keine Räume unbegrenzter Möglichkeiten sind – sie sind Räume, die ebenso wie andere gesellschaftliche Räume durchzogen sind von rassistischen, sexistischen oder anderweitigen diskriminierenden Strukturen. Insgesamt spiegelt die Kritik an *Twitch* somit einen größeren gesellschaftspolitischen Diskurs wider: Wer bekommt eine Plattform und wessen Inhalte werden an den Rand gedrängt?

Zuletzt – aber nicht unerheblich – sind es schließlich die ökologischen Kosten digitaler Infrastrukturen, die ebenfalls in die Überlegungen einbezogen

5 Dies unterstreicht eine jüngste Sammelklage in den USA. Der Vorwurf lautet: Streamer_innen, die Kritik an *Twitch* und *Amazon* auf der Streamingplattform *Twitch* äußern, müssten damit rechnen, von den Plattformen verbannt zu werden. Dies sei durch undurchsichtige Nutzungsbestimmungen möglich. Insbesondere wenn Nutzer_innen über eine mögliche Gewerkschaftsbildung oder über Arbeitsbedingungen bei *Twitch* oder *Amazon* schrieben, müssten sie mit Konsequenzen rechnen, so der Kläger, vgl. <https://www.buffed.de/Streaming-Dienst-Thema-268201/News/Twitch-Kritik-erlaubt-Livestreamingseite-wird-mit-Sammelklage-konfrontiert-1474457/> [02.07.2025].

werden sollten, da Streams, aber auch z.B. die Produktion der benötigten Endgeräte, teils enorme Ressourcen verbrauchen (vgl. u.a. Istrate et al. 2024).

Entscheidend ist somit, dass in der Lehre kommunikative Fähigkeiten, technisches Know-How und künstlerisch-vermittlerische Kompetenzen eben auch mit der Fähigkeit zur kritischen Reflexion verzahnt werden: Welche Infrastruktur macht postdigitale Musikvermittlung möglich und zu welchem Preis? Welche Risiken und gesellschaftspolitischen Schief lagen werden dadurch eventuell sogar verstärkt? Aus dieser Perspektive sind Outreach-Maßnahmen über Plattformen wie *Twitch* dann durchaus ein ambivalentes Spiel und mitunter eben auch ein zweifelhaftes *Match*.

Literatur

- Ackermann, Judith (2020): Auf zu neuen Publika! Zur Praxis des Zuschauens im Online-Theater, in: Heinrich-Böll-Stiftung/nachtkritik.de (Hg.), *Netztheater. Positionen, Praxis, Produktionen*, Berlin: Böll-Stiftung, S. 20–23.
- Domenichini, Bernhard (2022): Podcast-Perspektiven – vom Hype zum nachhaltigen Trend. Entwicklung von Nutzungsverhalten und Werbemöglichkeiten, in: *Media Perspektiven*, Nr. 7–8, S. 356.
- Glaser, Tim (2023): »follow me on twitch« – Gaming capital, Live-Streaming-Plattformen und die Transformation von Gemeinschaft in Gefolgschaft, in: Anne Ganzert/Philip Hauser/Isabell Otto (Hg.), *Following. Ein Kompendium zu Medien der Gefolgschaft und Prozessen des Folgens*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 321–334.
- Istrate, Robert/Tulus, Victor/Grass, Robert N./Vanbever, Laurent/Stark, Wendelin J./Guillén-Gosálbez, Gonzalo (2024): The environmental sustainability of digital content consumption, in: *Nature Communications*, Jg. 15(3724), [online] <https://doi.org/10.1038/s41467-024-47621-w> [30.07.2025].
- Konzerthausorchester Berlin (2024): »Spielzeit« – Live-Streams auf Gaming-Plattform Twitch, [online] <https://www.konzerthaus.de/de/twitch> [30.07.2024].
- Ruf, Oliver (2023): Twitchen als Kulturtechnik, in: *POP*, Jg. 12(1), S. 106, [online] <https://doi.org/10.14361/pop-2023-120117> [30.07.2024].
- Statistika (2024): Verteilung der Nutzer von Twitch.tv nach Altersgruppen weltweit im April 2024, [online] <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1044549/umfrage/verteilung-der-twitch-nutzer-nach-altersgruppe-n-weltweit/> [30.07.2024].

- Thach, Hibby (2022): (In)visible moderation: A digital ethnography of marginalized users and content moderation on Twitch and Reddit, in: *New Media & Society*, Jg. 26(7), S. 4034, [online] <https://doi.org/10.1177/14614448221109804> [02.07.2025].
- Vandenberg, Femke (2022): Put Your »Hand Emotes in the Air.« Twitch Concerts as Unsuccessful Large-Scale Interaction Rituals, in: *Symbolic Interaction*, Jg. 45(3), S. 425, [online] <https://doi.org/10.1002/symb.605> [30.07.2024].
- YoungData (o.): Twitch und Datenschutz: Worauf du achten solltest!, [online] https://youngdata.de/a/twitch-und-datenschutz-worauf-du-achten-solltest?utm_source=chatgpt.com [02.07.2025].

QR-Codes

QR-Code 1: *Twitch*: Konzerthausorchester, <https://m.twitch.tv/konzerthausorchester/about?desktop-redirect=true> [05.05.2025].

QR-Code 2: *YouTube*: Kristin Hütter, <https://www.youtube.com/watch?v=7VfVNdMmsYs> [05.05.2025].

Postdigitale Musikvermittlung an der Anton Bruckner Privatuniversität in Linz

Irena Müller-Brozović

An der Bruckner Universität existiert seit 2009 der Universitätslehrgang (Master of Arts) in *Musikvermittlung – Musik im Kontext*, der ab 2026 neu als ordentliches Masterstudium angeboten wird.¹ Für dessen Akkreditierung wurde ein neues Curriculum verfasst. Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag auf die Erfahrungen aus den vergangenen rund fünfzehn Jahren ein und skizziert in einem Szenario, wie Postdigitalität im Master Musikvermittlung an der Bruckner Universität in Zukunft verankert und praktiziert werden wird.

Musikvermittlung als vielfältiges und innovatives Handlungsfeld

Die Handlungsfelder von Musikvermittlung gestalten sich seit jeher als vielfältig und innovativ. So erwähnt Ursula Brandstätter, die von 2012 bis 2022 als Rektorin die Bruckner Universität leitete und die Entwicklung der Musikvermittlung maßgeblich unterstützte, bereits im Jahr 2001 in einer fiktiven, nicht ganz ernst gemeinten Stellenausschreibung 16 umfassende Aufgabenbereiche von Musikvermittler_innen der Zukunft. Dazu zählt sie etwa »die Konzeption von Musiksendungen in Rundfunk und Fernsehen, Mitarbeit bei Zeitungen (Musikberichte, Musikkritiken, Essays), Entwicklung von Musik-Spielen und CD-ROMs [sowie die] Initiierung von Internet-Projekten« und verlangt als Anforderung an Musikvermittler_innen unter anderem »Medienkompetenz (Printmedien, audiovisuelle Medien, neue Technologien)« (2001: 63). In ihrem

1 Der Universitätslehrgang *Musikvermittlung – Musik im Kontext* wurde 2009 von Constanze Wimmer eingerichtet und bis 2019 von ihr, ab 2013 gemeinsam mit Dagmar Schinnerl, geleitet. Seit 2019 bilden Irena Müller-Brozović, Dagmar Schinnerl und Hans Georg Nicklaus das Leitungsteam.

Artikel hebt Brandstätter hervor, dass sich innerhalb der Medienkompetenz »informativ-wissenschaftliche Elemente mit künstlerisch-ausdruckschaften mischen« (ebd.: 69) und verweist hiermit auf die Hybridität von Wissenschaft und Kunst. Brandstätter konstatiert zudem, dass »wir uns vom Bild des omnipotenten Musikvermittlers verabschieden müssen« (ebd.: 71) und es vielmehr individueller Schwerpunktsetzungen und daher flexibler Studienordnungen bedarf, die von einem Mentor_innensystem flankiert werden (vgl. ebd.: 71). Die damaligen Beobachtungen und Vermutungen können heute als visionär bezeichnet werden und spiegeln sich sowohl im bisherigen als auch im zukünftigen Curriculum des Lehrgangs bzw. Masters Musikvermittlung an der Bruckner Universität wider.

Neue Medien im bisherigen Studienplan

Die Themensetzung der Tagung zum zehnjährigen Jubiläum des Linzer Musikvermittlungslehrgangs 2019 weist darauf hin, dass an der Bruckner Universität seit einigen Jahren ein postdigitales Verständnis von Medien² praktiziert wird: *DIGITAL-PARTIZIPATIV-SOZIAL. Musikvermittlung 4.0*, so der Titel der Tagung, impliziert Interaktionen sowie einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel zur Hybridität und dokumentiert gleichzeitig die permanente Neuerfindung von Musikvermittlung, bei der sich – wie beim Web 4.0 – physische und digitale Welten durchdringen.³

Seit Beginn reagiert der Linzer Universitätslehrgang auf die rasanten digitalen und technologischen Entwicklungen: Im auslaufenden Studienplan wird im Modul *Neue Medien in der Musikvermittlung* (2 ECTS) insbesondere das Visualisieren von Musik thematisiert. Damit die Studierenden den neuesten Stand der Entwicklungen kennen und sich mit Akteur_innen der Szene vernetzen können, werden hier Expert_innen als Gastdozierende eingeladen. So vermitteln seit vielen Jahren die Erfinder von *Tagtool*⁴ den Umgang und die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten dieser Visualisierungs-App. Letztere wird so-

2 Postdigitale Medien werden nicht als technisches *Add-on* verwendet, sondern bilden einen integralen Teil hybrider Praktiken und einer entsprechenden Literacy, vgl. dazu Reinwand-Weiss/Zalewski (2025).

3 Ein Bericht über die Tagung findet sich unter <https://www.musicaustria.at/musikvermittlung/digital-partizipativ-sozial-musikvermittlung-4-0-bericht-ueber-die-tagung-musikvermittlung-2019-in-linz/> [08.07.2024].

4 Vgl. <https://www.oma.at/tagtool> [08.07.2024].

wohl von Kindern als auch von Visual Artists verwendet und in Workshops, aber auch weltweit in interaktiven Konzerten und immersiven Installationen eingesetzt.

Einen weiteren Schwerpunkt bilden die Lehrveranstaltungen von Hans Georg Nicklaus, der als langjähriger Radioredakteur bei Ö1 (ORF) eine hohe Medien- und Musikvermittlungskompetenz in das Leitungsteam des Linzer Universitätslehrgangs einbringt.

Wichtig bei alledem ist, dass die Studierenden über das Tun einen eigenen praktischen Zugang entwickeln: Die Studierenden produzieren beispielsweise (nicht zuletzt aufgrund der Erfahrungen während der Pandemie) eigene Musikvideos und erhalten von einem_einer ausgewiesenen Expert_in praktische Tipps und ein individuelles Feedback. Etabliert hat sich auch der Besuch des immersiven Deep Space und der Musikabteilung im Ars Electronica Center⁵ in Linz, wo die Studierenden das Potenzial von Virtual Reality erleben und heutige Anwendungen von Machine Learning und Künstlicher Intelligenz (KI) innerhalb der langen Kultur- und Technologieschichte von Musikautomaten verorten. Die kontinuierliche Beschäftigung mit Digitalität im Kontext von Musikvermittlung schlägt sich ferner in den Themen von Masterarbeiten nieder (vgl. dazu die Beiträge der beiden Alumni Barbara Pölzleithner und Constantin Zill in diesem Band), aus denen sich bisweilen in weiterer Folge innovative Anwendungen in der Praxis ergeben.

Überlegungen zur Neugestaltung des Curriculums

Für die Akkreditierung als ordentliches Masterstudium wurde das bisherige Curriculum reflektiert, erweitert und aktualisiert. Zusätzlich zu allgemeinen Lehrveranstaltungen zu postdigitaler und medienspezifischer Musikvermittlung sind zwei neu wählbare Schwerpunkte in Digitalität mit je 8 ECTS vorgesehen, die in enger Kooperation mit dem Ars Electronica Center und dem Ars Electronica Festival durchgeführt werden. Diese gesetzten Schwerpunkte knüpfen auf doppelte Weise an Ursula Brandstätters Vision an: Erstens wird die Medienkompetenz der zukünftigen Studierenden gefördert und zweitens ermöglicht ihnen diese Struktur eine individuelle Fokussierung. Die beiden Schwerpunkte mit Fokus Digitalität wollen Musikvermittlung an der Schnittstelle von Kunst, Technologie und Gesellschaft weiterentwickeln. Die Studie-

5 Vgl. <https://ars.electronica.art/center/de/> [08.07.2024].

renden sollen befähigt werden, (1) Veränderungspotenziale neuer Technologien zu erfassen, (2) postdigitale Szenarien im Kontext von Musikvermittlung zu entwickeln und (3) damit Handlungsspielräume von Musikvermittlung zu erweitern. Die beiden Schwerpunkte finden hauptsächlich im Ars Electronica Center sowie beim Ars Electronica Festival statt und beinhalten Hospitationen, Projektarbeit, Intervision und Mentoring im postdigitalen Vermittlungskontext, wobei digitale Tools sowohl als künstlerische als auch als technische Medien verwendet werden. Ziel ist, dass die Studierenden in der Lage sind, beim Konzipieren, Durchführen, Evaluieren, Dokumentieren und Präsentieren von postdigitalen Projekten hohe kritische Selbstreflexion, überzeugende Kommunikations- und Feedbackfähigkeiten sowie agiles Arbeiten im Team zu beweisen.

Erfahrungen mit digitalen Tools

Nicht nur die geografische Nähe der Bruckner Universität zum Ars Electronica Center und die Tatsache, dass Linz *UNESCO City of Media Arts*⁶ ist, haben zur postdigitalen Schwerpunktsetzung im neuen Curriculum geführt. In dessen Konzipierung flossen auch bisherige Erfahrungen im Umgang mit Digitalität als soziale und kulturelle Praktiken ein.

Das Potenzial (post-)digitaler Vermittlungstools, insbesondere in Kombination mit Storytelling und Gamification, ist in vielen Praxisbeispielen erkennbar: So beispielsweise bei der Kulturvermittlungs-App *Hublz*⁷ der Alumna Barbara Pölzleithner oder beim hybriden Konzert *Let's Play: connection loading* von Alumna Hannah Baumann und ihrem Kollektiv Godot Komplex.⁸ Das Arbeiten an solch komplexen Projekten eröffnet neue Formen von Kreativität und eine Erweiterung des Spielraums (auch hin zu neuen Publika). Gleichzeitig bergen solche Projekte aufgrund der hohen technischen Komplexität auch ein großes Frustrationspotenzial und (nicht nur damit verbundene) Exklusions- und Diskriminierungstendenzen.⁹ In diesem Spannungsfeld

6 Vgl. <https://www.cityofmediaarts.at/de/> [08.07.2024].

7 Vgl. <https://www.hublz.art/> [08.07.2024].

8 Vgl. <https://www.godotkomplex.de/arbeiten> [08.07.2024].

9 An dieser Stelle kann nur auf einzelne problematische Aspekte hingewiesen werden: Der zeitliche Aufwand kann im Vorfeld nicht eingeschätzt werden und sprengt ein geregeltes Arbeitspensum. Für die Arbeit mit digitalen Tools und Settings braucht es nicht nur entsprechende Kompetenzen und den Einbezug von Expert_innen, sondern

nehmen die Studierenden auch die Perspektive von User_innen ein, die sich zwar einen großen kreativen Spielraum wünschen, eine aufwändige Einarbeitungszeit in digitale Tools jedoch scheuen. Gängige KI-Anwendungen und einfach verwendbare Apps verlangen zwar kaum Vorkenntnisse, bieten aber gleichzeitig nur bedingt einen frei gestaltbaren Spielraum. Um das Potenzial von digitalen Anwendungen für die Musikvermittlung nutzen zu können, bedarf es daher einer Medienkompetenz (u.a. im Umgang mit KI) sowie technischer Tools, die einerseits intuitiv zu bedienen sind und andererseits ein großes kreatives Spielfeld bieten (wie beispielsweise die erwähnte Visualisierungs-App *Tagtool*, die Audiosoftware *Audacity*¹⁰ oder das *Makey Makey*¹¹ Set, mit dem ein erweitertes hybrides Instrumentarium erfunden und bespielt werden kann).

Der Einsatz von Künstlicher Intelligenz für Musikvermittlung lässt – neben schnellen Lösungen ohne große Eigenkreativität wie das Prompten von Texten, Songs, Bildern und Videos – zudem faszinierende neue interaktive Anwendungen vermuten. So wären beispielsweise gamifizierte Dialoge mit Musiker_innen möglich, basierend auf deren persönlichen Texten, Hinterlassenschaften sowie historischen Dokumenten – etwa ein Chat mit Wolfgang Amadé Mozart oder ein digitaler Briefwechsel mit Clara Schumann mitsamt Blumentagebuch.¹²

Postdigitalität und insbesondere hybride Interaktionen eröffnen eine Vielfalt an Beziehungen und dadurch auch eine Vielfalt an Bedeutungen, womit die Aufgabe der eigenen Deutungshoheit auf Seiten von Kulturinstitutionen, Kurator_innen, Dramaturg_innen und auch Musikvermittler_innen verbunden ist (vgl. Müller-Brozović/Nicklaus 2021). Eine Vielfalt an Beziehungen und Bedeutungen fordert also auch Musikvermittler_innen dazu auf, eigene Verständnisse und Perspektiven zu hinterfragen und diese zu aktualisieren. Hybride (genauso wie analoge) Interaktionen basieren auf einer gegenseitigen Zugewandtheit, einem gleichzeitigen Zuhören und Antworten und implizieren daher auch eine gewisse Unverfügbarkeit und Ergebnisoffenheit. Weil der

auch ein spezifisches Equipment. Die Anforderungen sind zeitlich, technisch, kommunikativ und finanziell herausfordernd.

10 Vgl. <https://www.audacityteam.org/> [08.07.2024].

11 Vgl. <https://makeymakey.com/> [08.07.2024].

12 Im Museumbereich existieren bereits solche Anwendungen, vgl. die App *Ping!* des Badischen Landesmuseums, vgl. <https://www.landesmuseum.de/digital/apps-und-podcasts/ping> [01.07.2025].

Fokus auf wechselseitigen Beziehungen liegt, bietet sich die Resonanzaffine Musikvermittlung (vgl. Müller-Brozović 2024) auch in postdigitalen Settings als möglicher Ansatz an: Sie will ergebnisoffene Interaktionen initiieren, vertiefen und erweitern – ein Bestreben, das auch mit hybriden, postdigitalen Vorgehensweisen möglich ist. So können im Umgang mit Remixes aller Art, Podcasts, Wissens-, Rätsel- und Kompositions-Apps sowie weiteren Tools, die eine intensive Auseinandersetzung mit Musik fördern – und die der Medienwissenschaftler Felix Stalder unter dem Phänomen der Referentialität von digitaler Kultur (vgl. 2016: 96) subsummiert –, resonante Beziehungen zu Musik entstehen (vgl. Müller-Brozović 2024: 225). Resonante Beziehungen *mit* Musik (vgl. ebd.: 244) erlauben eine intensive Gemeinschaftlichkeit (vgl. Stalder 2016: 129), sei dies vor Ort, remote oder zeitverschoben. Insbesondere während der Pandemie wurde nach Wegen gesucht, wie resonante Beziehungen zu und mit Musik entstehen können. Auch digitale Instrumente, die in inklusiven Musiziersituationen eingesetzt werden, können solche Musikbeziehungen begünstigen. Postdigitale Anwendungen eröffnen zudem auch resonante Beziehungen *in* Musik (vgl. Müller-Brozović 2024: 257), wenn Menschen sich mit allen Sinnen auf ein Musikerlebnis in erweiterten oder neuen (Um-)Welten einlassen. Eine solche Immersion ist vor allem bei der Anwendung von Augmented oder Virtual Reality möglich. Beziehungen *in* Musik ergeben sich jedoch auch in atmosphärischen und künstlerisch inszenierten Settings (vgl. den Beitrag von Cornelia Wild in diesem Band) wie zum Beispiel Installationen von Sound Arts. Es ist naheliegend, dass bei sämtlichen Beispielen auch eine resonante Selbstbeziehung *durch* Musik (vgl. Müller-Brozović 2024: 140) erlebbar ist, was in Zukunft aufgrund der sich abzeichnenden körperlichen Annäherung von Mensch und Maschine (beispielsweise mit implantierten KI-Tools oder anderen Formen von Cyborgs) noch an Relevanz und Brisanz gewinnt.

Fundierende Literatur zu postdigitaler Musikvermittlung

Im Rahmen dieses Beitrags kann nur auf eine kleine Auswahl an Fachliteratur eingegangen werden, die in Bezug zur erwähnten Curriculumentwicklung steht und diese beeinflusst und wissenschaftlich fundiert hat.

Die Soziologin und Musikwissenschaftlerin Susanne Keuchel widmet sich seit vielen Jahren der empirischen Kulturforschung und nimmt dabei insbesondere die Gruppe der Jugendlichen in den Blick. In ihrer aktuellen Untersuchung zu postdigitalen kulturellen Jugendwelten (vgl. 2024) unter-

nimmt sie sowohl eine qualitative als auch quantitative Erhebung digitaler Praktiken und kultureller Teilhabe. Ihre Studie belegt, dass sich künstlerische Materialien und Praktiken im hybriden Dazwischen von analog und digital befinden und zudem keine Trennung zwischen Produktion und Rezeption vorgenommen werden kann.

Nach Keuchels Studie kann resümiert werden, dass postdigitale Praktiken von Jugendlichen interdisziplinär, performativ, experimentell und interaktiv sind und ohne handwerkliche musikalische (Instrumental-)Kenntnisse an Alltagsorten abseits von Orten der Hochkultur ausgeübt werden (vgl. Keuchel 2024: 1 u. 5). Digitale soziale Netzwerke ermöglichen es Jugendlichen – auch solchen mit besonderen oder eher selten geteilten Interessen –, Gemeinschaftlichkeit zu erfahren und soziale Teilhabe innerhalb einer Community zu realisieren¹³ (vgl. Stalder 2016: 129). Gemeinschaftlichkeit entsteht bisweilen in postdigitalen Räumen sehr spontan, etwa um mit digitalen Mitteln gemeinsam einen bestimmten Song oder Tanz zu performen (vgl. Keuchel 2024: 6). Ein auffallender Befund von Keuchels Studie ist, dass Kultur zwar wie vermutet von allen Jugendlichen intensiv auf hybride Weisen rezipiert wird. Kulturproduktion hingegen geschieht meistens auf analoge Weise: Ein knappes Drittel der Jugendlichen betätigt sich ausschließlich auf analoge Weise künstlerisch-kreativ. Über zwanzig Prozent der Jugendlichen geben an, überhaupt keine Kultur aktiv zu produzieren. Hybride künstlerisch-kreative Praktiken üben vor allem Gymnasiast_innen aus – es liegt hier also auch ein massiver Bildungsunterschied vor (vgl. ebd.: 8). Aufgrund der Datenanalyse stellt Keuchel die These auf,

»dass künstlerische Expressivität in digitalen Räumen wie auch die Fähigkeit zu kreativer Irritation im Digitalen, nur bei einem vergleichsweise kleinen Anteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu finden ist, obwohl die Möglichkeiten analog-digitaler Produktionsmittel so vielfältig sind, [sic] wie vermutlich nie zuvor« (ebd.: 9).

Als dringende Herausforderungen benennt Keuchel, »postdigitale Praktiken [unter Berücksichtigung des sozialen Umfelds] teilhabeorientiert und

13 Allerdings sind es nicht die sozialen Medien, sondern der Umgang mit ihnen, der darüber bestimmt, ob ein Zugehörigkeitsgefühl oder im Gegenteil Einsamkeit entsteht (vgl. Smith et al. 2021).

künstlerisch-innovativ [, also interdisziplinär, performativ und experimentell] weiterzuentwickeln und [einen] emanzipatorischen Medienumgang zu unterstützen« (ebd.: 1). Dies betrifft nicht nur ein kritisches Bewusstsein in Bezug auf die Rahmenbedingungen der Mediennutzung, sondern auch die Selbsteinschätzung von Jugendlichen, die ihre digitalen künstlerischen Praktiken oft nicht als künstlerisch oder kulturell einstufen (vgl. ebd.: 3f.). Diese Eigenwahrnehmung der Jugendlichen ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass Jugendliche im digitalen Raum meistens nicht selbst auf originäre Weise künstlerisch-kreatives Material generieren, sondern im Sinne von Stalders Referentialität (vgl. 2016: 96) mit bestehendem künstlerischen Material Remixes gestalten.

Die von Keuchel identifizierten Problemlagen werden im neuen Curriculum des Masterstudiengangs Musikvermittlung an der Bruckner Universität in Linz aufgegriffen, allerdings adressieren die Lehr- und Lerninhalte nicht nur Jugendliche, sondern alle Altersgruppen und insbesondere auch die ältere Generation. Zudem wird in den Linzer Schwerpunkten im Kontext von postdigitaler Musikvermittlung ein besonderer Fokus auf die Leiblichkeit und auf eine erweiterte körperliche ästhetische Erfahrung (vgl. Krebs 2023) gelegt. Denn mit der Anwendung von digitalen Tools kann, vor allem in künstlerischen und immersiven Settings mit Virtual Reality, eine intensive sinnliche Wahrnehmung verbunden sein (vgl. Richter 2024).

Hervorzuheben sind darüber hinaus Aspekte der sozialen (Un-)Gerechtigkeit im Umgang mit Digitalität, die die Musikpädagogin Ruth Wright thematisiert. Sie fragt, inwiefern Musiktechnologie sozial integrativ gestaltet werden kann und interkulturelles Verständnis sowie gegenseitigen Respekt fördert (vgl. 2017: 349). Zudem wirft sie ökonomische Fragen auf, etwa welche Auswirkungen die Digitalität auf die Musikindustrie und die Einnahmen von Musiker_innen hat (vgl. ebd.: 346). Ganz grundlegend thematisiert Wright zudem, wie Menschen in einer vollständig technologisierten Welt ein erfüllendes musikalisches Leben ermöglicht werden kann (vgl. ebd.: 349).

Zweifelsohne stellt Postdigitalität für die Musikvermittlung ein spannendes und vielversprechendes Handlungsfeld dar – dennoch soll zum Schluss dieses Artikels auf gravierende Probleme hingewiesen werden. Gerade in Bezug auf den immensen Bedeutungszugewinn ist es ebenso wichtig, Studierende zu einem kritischen Umgang mit Künstlicher Intelligenz zu ermutigen. Die KI-Forscherin Kate Crawford (vgl. 2021) hebt die Materialität von KI hervor und befasst sich mit ethischen Aspekten von KI. So kritisiert sie die Ausbeutung von Ressourcen (insbesondere in Lithiumminen und im Vorgehen mit

meist unsichtbaren menschlichen Arbeitskräften) sowie den problematischen Umgang mit Daten, Vorurteilen und Überwachungssystemen. KI-basierte Technologien und Netzwerke, so Crawford's Weckruf, schädigen die Umwelt und verstärken Ungleichheiten. Eine postdigitale Musikvermittlung bedarf daher einer informiert-kritischen Haltung, um digitale – insbesondere KI-basierte – Tools reflektiert und kontextangemessen einsetzen zu können.

Literatur

- Brandstätter, Ursula (2001): So & Anders. Beispiele und Überlegungen zur Erweiterung des Berufsfeldes ›Musikvermittlung‹, in: Ortwin Nimczik (Hg.), *Musik. Vermittlung. Leben. Festschrift für Ernst Klaus Schneider*, Essen: Die Blaue Eule, S. 63–71.
- Crawford, Kate (2021): *Atlas of AI: power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*, New Haven: Yale University Press.
- Keuchel, Susanne (2024): Postdigitale kulturelle Jugendwelten: Zeitgemäße künstlerische Ausdrucksformen, Teilhabechancen und Herausforderungen für die Kulturelle Bildung, in: *Kulturelle Bildung-Online*, [online] <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/postdigitale-kulturelle-jugendwelten-zeitgemaesse-kuenstlerische-ausdrucksformen> [08.07.2024].
- Krebs, Matthias (2023): Körperlichkeit in digitalen Musikpraktiken mit Apps. Beitrag zur Entwicklung einer technologiesensiblen Theorie musikalisch-ästhetischer Bildung, in: Michael Göllner/Johann Honnens/Valerie Krupp/Lina Oravec/Silke Schmid (Hg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*, Münster/New York: Waxmann, S. 323–345.
- Müller-Brozović, Irena (2024): *Das Konzert als Resonanzraum. Resonanzaffine Musikvermittlung durch intensives Erleben und Involviertsein*, Bielefeld: transcript.
- Müller-Brozović, Irena/Nicklaus, Hans Georg (2021): Selbstmachen statt Mitmachen. Musikvermittlung 2.0 als Chance der Partizipation, in: *nmz*, Jg. 70(3), [online] <https://www.nmz.de/bildung-praxis/paedagogik-vermittlung/selbstmachen-statt-mitmachen> [08.07.2024].
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Zalewski, Julia Valerie (2025): Kulturelle Bildung und Digitalität, in: *Kulturelle Bildung-Online*, [online] <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-digitaltaet> [01.07.2025].
- Richter, Jacob (2024): *Immersive Medien und Klang. Die ästhetische Wahrnehmung und Gestaltung von Musik und Klang in der virtuellen Realität* (Dissertation), Hochschule für Musik und Theater Hamburg, [online] <https://ediss.sub.u>

ni-hamburg.de/bitstream/ediss/11564/1/Finale%20Druckversion_16_03_25_Dissertation.pdf [01.07.2025].

Smith, Douglas/Leonis, Trinity/Anandavalli, S (2021): Belonging and loneliness in cyberspace: impacts of social media on adolescents' well-being, in: *Australian Journal of Psychology*, Jg. 73(1), S. 12, [online] <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1898914> [01.07.2025].

Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*, Berlin: Suhrkamp.

Wright, Ruth (2017): A Sociological Perspective on Technology and Music Education, in: Alex S. Ruthmann/Roger Mantie (Hg.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*, New York: Oxford University Press, S. 345–350.

App-gestützte Musikvermittlung im Kontext Hochschule: *cult.spot* als Beispiel für musikvermittlerische, postdigitale gelebte Praxis an der Universität Mozarteum Salzburg

Barbara Pölzleithner

Verankerung der Digitalität an der Universität Mozarteum Salzburg

Digitale Strategien

Im Jahr 2021 veröffentlichte die Universität Mozarteum Salzburg ein Strategiepapier zur Digitalität, das einen umfassenden Überblick über die Ansätze zur Integration digitaler Technologien in Kunst, Lehre, Forschung und gesellschaftlicher Verantwortung bietet. Digitalität bezieht sich nicht nur auf technologische Transformation, sondern auch auf soziale und kulturelle Praktiken, die über audiovisuelle Medien und digitale Endgeräte stattfinden, sowie auf kommunikatives Handeln mit digitalen Kulturtechniken (vgl. Universität Mozarteum Salzburg 2021: 5 f.).

Hauptziele des Strategiepapieres sind:

- Partizipation und gemeinschaftliche Exploration: Die Universität versteht die Entwicklung digitaler Kultur als partizipativen Prozess und lädt alle ein, gemeinsam neue Formen der digitalen Interaktion zu erkunden (vgl. ebd.: 8).
- Kreativität und Innovation: Digitalität wird als Creative Playground gesehen, der eine spielerische Haltung fördert, um kreative Ideen und innovative Ansätze zu entwickeln (vgl. ebd.: 8).
- Kooperation und Vernetzung: Ein zentrales Ziel ist die Förderung von Kooperation und Synergien, um den Austausch neuen Wissens zu unterstützen.

zen. Durch die Verbindung von virtuellen und analogen Elementen sollen vermeintliche Gegensätze aufgelöst und alle Wirkungsbereiche der Universität einbezogen werden (vgl. ebd.: 10).

- Reflexion über digitale Praktiken: Das Strategiepapier fordert eine kritische Auseinandersetzung mit den Auswirkungen digitaler Technologien, um unreflektierte Positionen zur Digitalisierung zu überwinden und eine verantwortungsvolle Haltung zu entwickeln (vgl. ebd.: 6).
- Gesellschaftliche Verantwortung: Die Universität will eine digitale Kultur fördern, die technologisch sowie sozial und kulturell nachhaltig ist, unter Berücksichtigung ethischer Aspekte (vgl. ebd.: 5).

Digitalität in den Curricula des Departments Musikpädagogik

Die Digitalisierung der Gesellschaft und des Bildungswesens stellt neue Anforderungen an die Ausbildung zukünftiger Musikpädagog_innen und Musikvermittler_innen. An der Universität Mozarteum Salzburg ist die Integration digitaler Medien und Technologien in den Curricula des Departments Musikpädagogik fest verankert. Ziel ist es, Absolvent_innen zu befähigen, Medien und Technologien dialoggruppengerecht, innovativ und kreativ zu nutzen. Gleichzeitig wird ein kritischer Umgang mit digitalen Medien gefördert, der zu einer bewussten Mediensensibilität im Unterricht führen soll (vgl. Universität Mozarteum Salzburg 2024: 400).

Ein zentrales Element der Ausbildung ist das Pflichtmodul *Neue Medien für den Unterricht*, welches im Bachelorstudiengang *Lehramt Musikerziehung* angeboten wird. Die Studierenden erlernen den kreativen Einsatz neuer Medien, wie Musik-Apps oder Audiotechnik. Sie erwerben technische Kompetenzen, um digitale Werkzeuge gezielt im Unterricht zu integrieren und ein Verständnis für die Rolle digitaler Technologien im Musikunterricht zu entwickeln. Das Modul fördert die Fähigkeit, digitale Medien lernzielorientiert einzusetzen und innovative Unterrichtsansätze zu erproben. Zudem wird der pädagogische Mehrwert digitaler Technologien kritisch bewertet, etwa in interaktiven Lernformaten und kollaborativen Projekten (vgl. Bernhofer et al. 2023: 408 f.).

Weiters widmet sich der Programmbereich *(Inter)Mediation. Musik – Vermittlung – Kontext* der interuniversitären Einrichtung Wissenschaft & Kunst der interdisziplinären Erforschung von Musikvermittlungsprozessen, wobei der Fokus auf dem Transformationsprozess von Musik liegt, bei dem Musik durch analoge und digitale Medien unterschiedliche Gestalten annehmen kann, sei es als Klangbild, als Aufnahme, Aufführung oder Erinnerung. Mu-

sikvermittlung gilt somit nicht nur als musikpädagogische Praxis, sondern als alltägliches kulturelles Handeln, das interdisziplinär erforscht wird – auch im Hinblick auf neue Technologien, die Musik interaktiv und vielgestaltig erfahrbar machen (vgl. Wissenschaft & Kunst 2024).

Chancen und Herausforderungen der Digitalität für die Musikpädagogik und Musikvermittlung

Im Rahmen der musikpädagogischen Ausbildung an der Universität Mozarteum Salzburg ist die Auseinandersetzung mit digitalen Vermittlungsformaten zentral. Ziel ist es, musikpädagogische Konzepte an die Lebenswelten von Schüler_innen der Sekundarstufen anzubinden und kreative Teilhabe zu ermöglichen. Digitale Tools wie Apps können über spielerische Formate den Zugang zu Musik fördern und neue Lernperspektiven eröffnen. Gleichzeitig erwerben die Studierenden grundlegende Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien, reflektieren deren Potenziale und Grenzen und entwickeln eigene didaktische Konzepte für eine zeitgemäße Musikvermittlung.

Eine der größten Chancen der digitalen Medien besteht darin, dass sie Barrieren abbauen und den Zugang zu musikalischen Inhalten vereinfachen können. Durch interaktive Lernformate und digitale Tools können Schüler_innen unabhängig von ihren Vorkenntnissen oder sozialen Hintergründen an musikalischen Aktivitäten teilnehmen. Medien, wie Felix Stalder betont, sind »Technologien der Relationalität, das heißt, sie erleichtern es, bestimmte Arten von Verbindungen zwischen Menschen und zu Objekten zu schaffen« (2021: 17). Tools wie die App *cult.spot* regen zur aktiven Auseinandersetzung mit Musik an, etwa durch das Erstellen eigener musikalischer Hotspots im öffentlichen Raum. Auf diese Weise werden Lernende zu Mitgestaltenden und digitale Medien werden zu kulturellen Praktiken, die neue Beziehungsräume schaffen.

Gleichzeitig ist eine kritische Reflexion zentral: Nicht alle Apps sind per se inklusiv. Godau weist darauf hin, dass viele Anwendungen auf impliziten Annahmen über musikalische und technische Vorerfahrungen basieren. Die vielzitierte »Intuitivität« digitaler Tools hängt oft von medialer Sozialisation und kulturellen Erfahrungen ab. Skeuomorphe Designs und bestimmte Interface-Logiken können Nutzergruppen ausschließen, ebenso wie technische Voraussetzungen (stabile Internetverbindungen, geeignete Endgeräte) (vgl. Godau 2022: 170f.).

Die Auswahl digitaler Werkzeuge ist daher keine rein technische Frage, sondern didaktisch und sozial bedeutsam. Digitale Technologien gestalten Lernprozesse mit, beeinflussen Rollenbilder und eröffnen oder verwehren kulturelle Zugänge. Eine medienpädagogisch reflektierte Praxis ist daher notwendig, um Potenziale verantwortungsvoll zu nutzen und Musikvermittlung inklusiv zu gestalten (vgl. Stalder 2021: 18; Nell 2023: 428; Godau 2022: 170f.).

Die App *cult.spot* – ein Beispiel für interaktive Musikvermittlung in der Salzburger Altstadt

Projektbeschreibung

Die *cult.spot* App des Departments Musikpädagogik der Universität Mozarteum Salzburg ist ein innovatives Musikvermittlungstool für Schulklassen der Sekundarstufen I und II. Sie ermöglicht eine interaktive Auseinandersetzung mit musikrelevanten Orten in der Altstadt Salzburgs und verbindet analoge Vermittlungsmethoden mit technischen Innovationen. Die App wurde in Anlehnung an die Musikvermittlungs-App *hublz* entwickelt, nach einem Entwurf im Rahmen einer Masterarbeit des Universitätslehrgangs *Musikvermittlung – Musik im Kontext* an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz (Pölzleithner 2019).

Ziel der App *cult.spot* ist es, Schüler_innen aktiv in das musikgeschichtliche Erbe als auch in die gegenwärtige Musikkultur Salzburgs einzubinden. Durch die Erkundung von verschiedenen *cultural Hotspots* in der Altstadt werden die Lernenden an bedeutende (musik-)historische Orte geführt, an denen sie Zugang zu wissenswerten Informationen und musikalischen Inhalten erhalten. Diese Orte stehen in engem Zusammenhang mit der Entstehung bedeutender Musikwerke oder Ereignisse, wodurch ein direkter Bezug zur Musikgeschichte geschaffen wird. Die Grundidee, welche bereits 20 Jahre zuvor in einer Diplomarbeit 2005 (Bernhofer) auf analoger Basis entstand, folgt einem holistischen Ansatz: Die aktuellen visuellen und auditiven Eindrücke vor Ort in Salzburg – im Sinne von Murray Schafers *soundscales* (1973) – werden durch musikalische Eindrücke über Kopfhörer und Hintergrundinformationen zum musikhistorischen Ort zusammengeführt. Zusätzlich können die Schüler_innen ihre eigenen *personal Hotspots* mit der App erstellen und ihre persönlichen musikalischen Erfahrungen mit anderen teilen und auf – aus ihrer Sicht – musikalisch bedeutsame Orte hinweisen. Diese Kombination aus digitaler Interak-

tion und realer räumlicher Erfahrung sollen neben spielebasierten Elementen die intrinsische Motivation der Jugendlichen stärken, sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen.

Ein besonderes Merkmal der App ist der Chatbot, der als jugendlicher, frecher Erzähler die Schüler_innen begleitet. Dieses interaktive Element erleichtert den Zugang zu den Lerninhalten durch informelle und pointierte Kommunikation, die den Lernprozess dynamisiert. Der Chatbot fördert dialogisches und partizipatives Lernen und schlägt eine Brücke zwischen digitaler und analoger Erfahrung (vgl. Raunig 2021: 102ff.). Hinzu kommen Gamification-Elemente wie Melodiepuzzles oder Multiple-Choice-Quizformate, die punktbasiert zur aktiven Stadterkundung anregen (vgl. Pölzleithner 2019: 43f.). Diese Elemente eröffnen zusätzliche Möglichkeiten für eine handlungs- und erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit Musik.

Durch ihre digitale Struktur bietet die App grundsätzlich Potenzial für eine Öffnung hin zu neuen Dialoggruppen, die über klassische Vermittlungsformate schwerer erreichbar sind (vgl. Deeg 2016: 232). Die Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung kann partizipative Lernprozesse unterstützen, etwa wenn Nutzer_innen eigene Inhalte einbringen oder digitale Angebote kreativ nutzen. Ob und in welchem Ausmaß dies tatsächlich gelingt, hängt jedoch stark von den jeweiligen Anwendungskontexten ab und sollte empirisch überprüft werden. Dennoch trägt das Format dazu bei, klassische Musik in einem zeitgemäßen, spielerisch geprägten Rahmen zu vermitteln, mit dem Potenzial, Barrieren abzubauen und neue Zugänge zu schaffen.¹

Darüber hinaus bietet die digitale Plattform eine Form von Unabhängigkeit von Zeit und Geld, da sie ortsunabhängig und ohne zusätzliche Kosten genutzt werden kann. Gleichzeitig ist sie sowohl für *Android* als auch *Apple* verfügbar und funktioniert auf allen gängigen Smartphones und Tablets, was fi-

1 Feedback von 12- bis 16-jährigen Schüler_innen, das im Rahmen des Forschungsprojekts *Let's go concert* mit der funktional identischen App *hublz* von der Firma *hublz GmbH* in Zusammenarbeit mit dem F&E-Institut *Research Studios Austria* und der *Anton Bruckner Privatuniversität* 2021 durchgeführt wurde. Gefördert wurde das Projekt im Rahmen der Ausschreibung *Kunst und Kultur im digitalen Raum – Call 2021* vom Bundesministerium für Kunst, Kultur, öffentlichen Dienst und Sport und dem Land Oberösterreich. In den qualitativen Rückmeldungen spiegeln sich sowohl emotionale als auch kognitive Zugänge der Schüler_innen wider: Ein 15-jähriger Schüler bemerkte etwa: »Ich hätte nie gedacht, dass so eine klassische Musik so cool sein kann.« Eine 14-jährige Schülerin sagte: »Ohne die App wäre ich nie in ein Konzert gegangen. Und so konnte ich mich während dem Konzert sogar an Melodien erinnern. Das war echt toll.«

nanzielle und logistische Barrieren minimiert. Zudem trägt die App durch ihre weitgehende Barrierefreiheit zur Teilhabe einer breiteren Dialoggruppe bei, die durch physische oder soziale Hürden möglicherweise von analogen Angeboten ausgeschlossen wäre. Schließlich steigert die Verbreitung und Sichtbarkeit der App das öffentliche Bewusstsein für Salzburgs kulturelles Erbe und ermöglicht es, die Inhalte weit über den schulischen Kontext hinaus bekannt zu machen.

Nicht zuletzt verfolgt die App ein übergeordnetes Ziel: Lernende von einem digitalen Erlebnis zu einem analogen Kulturerlebnis zu führen. Das Smartphone dient hier als erstes Medium der Begegnung, um die User_innen neugierig zu machen und sie zu motivieren, sich intensiver mit Musik auseinanderzusetzen. Schließlich sollen sie angeregt werden, auch reale kulturelle Angebote wahrzunehmen, wie den Besuch von Konzerten oder Ausstellungen.

Einsatz in der Lehre

In der Lehrpraxis der Universität Mozarteum wird die *cult.spot App* vielfältig eingesetzt, sowohl für Master- als auch für Projektarbeiten von Studierenden. Zudem findet sie Anwendung in der Fort- und Weiterbildung von Musiklehrenden. Studierende der Musikpädagogik entwickeln eigenständig Konzepte zur Anwendung der App in Schulklassen und außerschulischen Vermittlungskontexten und evaluieren deren pädagogische Wirksamkeit. Dabei erwerben sie zentrale Kompetenzen in der Konzeption, Erprobung und Reflexion digital gestützter Vermittlungsformate. Zugleich werden medienpädagogische Fragen kritisch diskutiert. In begleitenden Seminaren setzen sich die Studierenden neben der inhaltlichen Komponente auch mit Chancen und Begrenzungen digitaler Tools auseinander, etwa mit Blick auf technische Voraussetzungen, mögliche Exklusionsmechanismen oder didaktische Gestaltungsspielräume. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Frage, wie sich Digitalität didaktisch so gestalten lässt, dass sie partizipatives, kreatives und erfahrungsorientiertes Lernen ermöglicht.

Ein konkretes Beispiel ist u.a. die Entwicklung einer GPS-basierten musikalischen Schnitzeljagd durch die Salzburger Altstadt für die Sekundarstufe II. In einem fachdidaktischen Seminar zur Methodik von Projektunterricht entwarfen Studierende ein fiktives interaktives Szenario, bei dem die Lernenden auf den Spuren von Wolfgang Amadeus Mozart wandeln. Die Aufgabe der User_innen besteht darin, Mozart bei der Suche nach einer verlorenen Melodie zu helfen, was durch verschiedene Rätsel und Höraufgaben unterstützt

wird. Diese Methode erlaubt es den Studierenden, digitale Musikvermittlung kreativ in ihre fachdidaktische Arbeit zu integrieren, wobei die Nutzung der *cult.spot* App als interaktives Lehrmittel zentrale Kompetenzen im Bereich des spielerischen Lernens und der digitalen Partizipation fördert.

Auch in der Lehrveranstaltung *Fachdidaktik II – Hören & Erfassen* wurden musikpädagogische Fragen durch die Arbeit mit der App weiter vertieft. Studierende lokalisierten typische Alltagsgeräusche der Altstadt sowie musikalisch bedeutsame Orte GPS-basiert und verknüpften diese mit eigenen musikvermittlerischen Aufgabenstellungen auf einer digitalen Landkarte. Ziel war es, akustische Phänomene nicht nur passiv wahrzunehmen, sondern in ihrer ästhetisch-räumlichen Bedeutung aktiv zu reflektieren.

Besonders beeindruckend war ein Konzept der Lehrveranstaltung *Projektunterricht im Fach Musik*, bei dem Schüler_innen aktiv Klänge und Geräusche der Stadt Salzburg vor 300 Jahren suchten und in Klangcollagen verarbeiteten. Diese Ergebnisse bereiteten sie mithilfe der App interaktiv für andere Schüler_innen auf.

Reflexion über die Erfahrungen der Studierenden und Lehrenden im Umgang mit der App

Die Einführung der *cult.spot* App in die Lehre der Universität Mozarteum Salzburg hat bei den beteiligten Akteur_innen – Studierenden, Lehrenden sowie den Schulklassen – unterschiedliche Reaktionen und Lernprozesse angestoßen.

Gerade zu Beginn stellte die technische Handhabung der App für viele Studierende eine Hürde dar und erforderte zusätzliche Unterstützung. Manche kreative Idee ließ sich nicht unmittelbar umsetzen, da Änderungen am Quellcode nur über die Entwicklerfirma möglich gewesen wären und damit mit entsprechendem finanziellem Aufwand verbunden. Zudem beansprucht die Entwicklung von kreativen und partizipativen Projekten viel Zeit. Gleichzeitig inspirierte das Kennenlernen der App-Funktionen zu neuen Projektideen. Mit zunehmender Erfahrung gelang es den Studierenden, innovative Unterrichtsformate zu entwickeln und die vorhandenen Funktionen der App gezielt zu nutzen.²

2 Das hier zusammengefasste Feedback der Studierenden wurde im Rahmen der Lehrveranstaltungen, in denen die App verwendet wurde, erhoben.

In der Zusammenarbeit mit Schulen zeigte sich insgesamt ein großes Interesse an dieser Form des digitalen Projektlernens. Evaluationen aus der universitären Lehrpraxis und aus schulischen Rückmeldungen machten jedoch auch Herausforderungen deutlich: Nicht alle Schüler_innen verfügten über geeignete Endgeräte oder stabile mobile Datenverbindungen, was zu Einschränkungen in der Nutzung führte. Andererseits wurden sowohl die kreative Eigenbeteiligung als besonders positiv hervorgehoben als auch die niederschwellige Gestaltung der App. Lehrkräfte betonten den hohen Lernwert. Viele seien dankbar, weil sich Schüler_innen auf spielerische Weise Inhalte besonders gut merken könnten, insbesondere durch die aktive Auseinandersetzung mit Musik im räumlichen Kontext. Der Einsatz der App wurde als motivierend und effektiv wahrgenommen, da »die Verbindung von Wissen und Spiel, wie beim Geocaching, echt Spaß macht«, wie ein Schüler meinte. Besonders geschätzt wurde die moderne und lebensnahe Form der Auseinandersetzung mit klassischen Inhalten. Solche Erfahrungen verdeutlichen das Potenzial der App, gleichzeitig aber auch die Bedingungen, unter denen digitale Formate wirklich inklusiv und lernförderlich wirken können.

Ausblick

Ein zentrales Ziel der *cult.spot* App ist die kontinuierliche Weiterentwicklung der interaktiven Vermittlung und die Schaffung neuer Partizipationsmöglichkeiten. In Zusammenarbeit mit einem F&E-Institut sollen weitere innovative Funktionen in die App integriert werden. Der Austausch zwischen technischen Forschenden und Musikpädagog_innen ermöglicht es, neue technische Entwicklungen kritisch zu prüfen und deren Potenzial für die Musikvermittlung zu evaluieren. Im Fokus der Weiterentwicklung steht, wie Technologien wie Augmented und Virtual Reality sinnvoll für eine kreative Auseinandersetzung mit Musik genutzt werden können. Fragen der Barrierefreiheit und Inklusion sind dabei zentral, um die App einem breiten Publikum zugänglich zu machen. Zugleich eröffnet die Einbindung der App in die Hochschullehre weitreichende Potenziale: Studierende erwerben nicht nur technische und fachdidaktische Kompetenzen im Umgang mit digitalen Tools, sondern setzen sich auch mit medienpädagogischen Fragen der Teilhabe, Gestaltung und Vermittlung kritisch auseinander. Die App dient dabei als praxisnahes Werkzeug, um digitale Szenarien zu planen, zu reflektieren und auf ihre Wirksamkeit hin zu evaluieren. Sie wird somit zum Labor für innovative musikpädagogische Lehre.

Literatur

- Bernhofer, Andreas (2005): *Projektunterricht in Musikerziehung am Beispiel »Musik in Salzburg«. Von der Theorie zur Praxis*, unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Mozarteum Salzburg.
- Bernhofer, Andreas/Krebs, Matthias/Wieland, Elisabeth (2023): Mediendidaktik in künstlerischen Fächern. Musik, in: Jörg Zumbach/Lena von Kotzebue/Christine W. Trültzsch-Wijnen/Ines Deibl (Hg.), *Digitale Medienbildung. Pädagogik – Didaktik – Fachdidaktik*, Waxmann, S. 404–419.
- Deeg, Christoph (2016): Gaming als Blaupause für eine neue partizipative, digitale Kulturvermittlung, in: Birgit Mandel (Hg.), *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens*, Bielefeld: transcript, S. 227–238.
- Godau, Marc (2022): Digitale Technologien und Inklusion, in: Heinrich Klingmann/Katharina Schilling-Sandvoß (Hg.), *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder*, Esslingen/Innsbruck/Bern-Belp: Helbling, S. 167–181.
- Nell, Alexander von (2023): Betwixt and Between – Musikvermittlung und Digitalität, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 427–432.
- Pölzleithner, Barbara (2019): *musiCache – Caching Bruckner: Ein Abenteuer auf den Spuren von Anton Bruckner als Beispiel für digitale ortsbezogene Musikvermittlung*, unveröffentlichte Masterarbeit an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz.
- Raunig, Michael (2021): Lernmedium Chatbot, in: Heinz-Werner Wollersheim/Marios Karapanos/Norbert Pengel (Hg.), *Bildung in der digitalen Transformation*, Münster/New York: Waxmann, S. 101–110.
- Schafer, Raymond Murray (Hg.) (1973): *The Music of the Environment-No 1 of an Occasional Journal devoted to Soundscape Studies*, Wien: Universal Edition.
- Stalder, Felix (2021): *Kultur der Digitalität*, 5. Aufl., Berlin: Suhrkamp.
- Universität Mozarteum Salzburg (2021): Strategiepapier Digitalität der Universität Mozarteum Salzburg, [online] https://www.moz.ac.at/o1_PDF/public/2021-12-21_Strategiepapier%20Digitalität%20oder%20Universität%20Mozarteum.pdf [05.08.2024].
- Universität Mozarteum Salzburg (2024): Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) Entwicklungsverbund »Cluster Mitte«, [online] <https://mozonline.moz.ac.at/mozonline/wbMitteilung>

ngsblaetter_neu.display?pNr=18767&pDocNr=839429&pOrgNr=13979
[08.09.2024].

Wissenschaft & Kunst: Programmbereich (Inter)Mediation. Musik – Vermittlung – Kontext, [online] <https://w-k.sbg.ac.at/intermediation-musik-vermittlung-kontext/> [27.09.2024].

Im Zeichen von Internationalisierung und Inklusion: Digitale Lehre an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

Axel Petri-Preis

Es war der Beginn der 2010er-Jahre, als an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien erste Initiativen im Bereich der Digitalisierung in Lehre, Forschung und EEK¹ gesetzt wurden. Die Gründung eines Audio-Video-Zentrums markierte ein erstes Ausrufezeichen in dieser Hinsicht und trug dem steigenden Bedarf von Musikaufnahmen und Videoproduktionen Rechnung.² Unter dem Vorzeichen der Internationalisierung rückte außerdem verstärkt die künstlerische Lehre in den Fokus. Punktuell wurden Formen des Distance Learning erprobt, wobei vor allem für internationale Masterclasses das Low-Latency-Streaming-System *LOLA* Verwendung fand, das nahezu verzögerungsfreie Audio- und Video-Übertragungen ermöglicht.³ Im Bereich der wissenschaftlichen Lehre war die Implementierung des E-Learning-Tools *Moodle* 2017 ein wichtiger, initialer Schritt in Richtung Digitalisierung.

Wie in allen Bildungseinrichtungen markierte schließlich die Corona-Pandemie auch an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien eine harte Zäsur. Von einem Moment auf den anderen musste im März 2020 während des ersten Lockdowns die gesamte Lehre in den digitalen Raum verlagert werden. Daraus ergaben sich einerseits unmittelbare technische

1 Mit diesem Kürzel ist die Entwicklung und Erschließung der Künste als Pendant zur wissenschaftlichen Forschung im künstlerischen Bereich gemeint, vgl. z.B. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022).

2 Vgl. <https://www.mdw.ac.at/magazin/index.php/2024/02/27/spotlight-on-das-audio-video-zentrum-feiert-10-jaehriges-jubilaeum> [24.04.2025].

3 Vgl. <https://www.mdw.ac.at/magazin/index.php/2017/11/29/distance-learning-und-musizieren-ueber-das-internet-raum-fuer-neue-kuenstlerische-begegnungen> [24.04.2025].

Herausforderungen, wie die Wahl von geeigneten Applikationen und die Verfügbarkeit ausreichender technischer Ressourcen von Studierenden sowie Lehrenden. Mittelfristig jedoch resultierten andererseits die daraus entstehenden Erfahrungen in einer Reflexion und Weiterentwicklung geeigneter hochschuldidaktischer und methodischer Ansätze zur Integration von Digitalität in die universitäre Lehre. Denn, so viel wurde rasch deutlich, Distanz-Lehre ist anders zu denken und zu gestalten als jene in Präsenz. Die physische Distanz erfordert neue Formen der Ansprache und Aktivierung der Studierenden, der methodischen Strukturierung und Rhythmisierung der Unterrichtseinheiten sowie der Eröffnung von Diskursräumen, um nur drei wichtige Aspekte zu nennen. Zusätzlich rückte die Frage zunehmend in den Fokus, ob Unterricht immer live bzw. synchron stattfinden müsse oder ob asynchrone (Remote-)Einheiten für Studierende nicht sogar den Vorteil hätten, in freier zeitlicher und räumlicher Einteilung zu arbeiten. Mit gelockerten Corona-Bestimmungen war in weiterer Folge auch wieder eingeschränkter Präsenz-Unterricht möglich, der aufgrund von Quarantäne oder räumlich bedingten Personenbeschränkungen oftmals in hybrider Form – also mit physisch anwesenden und per entsprechender Applikation digital zugeschalteten Teilnehmer_innen – stattfand. Diese Art des Unterrichts stellte Lehrende neuerlich vor Herausforderungen, da nun zwei Teilnehmer_innen-Gruppen mit grundsätzlich verschiedenen Teilhabemöglichkeiten gleichermaßen adressiert werden mussten.

Retrospektiv betrachtet beschleunigte die Corona-Pandemie den Digitalisierungsprozess an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien ohne Zweifel ganz entscheidend⁴ und hatte damit eine nachhaltige Wirkung auf das universitäre Lehren und Lernen. Denn digitaler Unterricht blieb weder die punktuelle prä-pandemische Ausnahme von der Regel noch blieb sie weiterhin dem Ausnahmezustand der globalen Ausbreitung eines Virus geschuldet. Vielmehr entwickelte sie sich zu einer eigenständigen Form, die den Präsenzunterricht seither ergänzt und erweitert.

Im vorliegenden Artikel gehe ich auf den Umgang mit digitalen Lehrangeboten an der mdw-Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (mdw) ein und blicke dabei vor allem auf den am Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis (IMP) angesiedelten Fachbereich Musik im Dialog. Ich fokussiere zunächst die Verankerung von digitaler Lehre an der mdw, gehe da-

4 Vgl. <https://www.mdw.ac.at/magazin/index.php/2021/02/22/die-digitale-lehre-an-der-mdw> [27.03.2024].

nach auf neue Handlungsoptionen ein, die durch Digitalität eröffnet werden und beschließe den Text mit einem Beispiel für eine interuniversitäre digitale Lehrveranstaltung. Einen besonderen Fokus lege ich dabei auf die Themen Internationalisierung und Inklusion⁵ bzw. Teilhabe, die im Nachdenken über digitale Lehre an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien einen wesentlichen Schwerpunkt darstellen.

Verankerung von Digitalität an der Universität

Erst nach der Implementierung und praktischen Umsetzung erster Initiativen im Bereich der digitalen Lehre in den 2010er Jahren erfolgte an der mdw ein strategisches Nachdenken darüber, wie die Digitalisierung weiterentwickelt werden soll. Als Meilenstein kann in diesem Zusammenhang die Arbeit an der Digitalisierungsstrategie⁶ angesehen werden, die 2019 als partizipativer Prozess unter Teilnahme von Mitarbeiter_innen aus Kunst, Forschung und Verwaltung sowie Studierenden der Universität gestartet und am Beginn der Corona-Pandemie im November 2020 beschlossen wurde. In ihr wird als wesentliches Ziel die Entwicklung einer *Digital Citizenship* als »Stärkung der persönlichen und institutionellen digitalen Souveränität« (mdw 2020: 1) formuliert. Bemerkenswert in diesem Schriftstück ist der besondere Fokus auf Themen wie soziale Inklusion, Gleichstellung, Diversität und Nachhaltigkeit. Der Third Mission ist sogar ein eigener Abschnitt gewidmet, in dem als Ausgangspunkt für die neuen digitalen Handlungsfelder ein erweiterter Qualitätsbegriff formuliert wird, »der Kunst bzw. Musik nicht nur von Seiten der fachlichen Exzellenz her interpretiert und diskutiert, sondern Grundwerte einer demokratischen Gesellschaft, der gesellschaftlichen Teilhabe und Verantwortung miteinschließt« (ebd.: 2). Ein weiterer Fokus der Digitalisierungsstrategie im Hinblick auf die Lehre ist die »weltweite Zusammenarbeit in der Entwicklung von Unterrichtsangeboten sowie ortsunabhängige künstlerische und wissenschaftliche Kollaboration« (ebd.). Dazu sollen Medienkompetenz und *Digital Literacy* geschult und eine institutionelle digitale Lehr- und Lernkultur entwickelt werden. Ziel sei die Erweiterung des Präsenzunterrichts durch

5 Ich verwende im vorliegenden Artikel einen weiten Inklusionsbegriff, der auf die Ermöglichung von Teilhabe aller Studierenden abzielt.

6 Vgl. https://www.mdw.ac.at/upload/mdwUNI/files/digitalisierungsstrategie_der_mdw.pdf [27.03.2024].

digitale und audiovisuelle Medien sowie eine Ergänzung der Lehrmethoden durch Blended Learning.⁷ Die rechtliche Verankerung dieser digitalen Erweiterung des Präsenzunterrichts erfolgte jedoch erst 2023 in der konsolidierten Satzung in §15a des Studienrechts⁸, das nun »Lehre mit Mitteln elektronischer Kommunikation« (mdw 2023: 13) regelt. Lehrende sind demnach berechtigt, »Mittel elektronischer Kommunikation im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit einzubeziehen« (ebd.). Handelt es sich um eine internationale Kooperation, ist es auch möglich, Lehrveranstaltungen gänzlich in digitaler Form abzuhalten, wobei auf den individuellen Lernfortschritt der Studierenden einzugehen ist und Zusatzkosten, die über Laptop und Handy hinausgehen, zu vermeiden sind.

Neue Handlungsmöglichkeiten und Herausforderungen

Nach einer ersten Krisenphase während der Pandemie, in der es vor allem darum ging, den universitären Betrieb aufrechtzuerhalten, begann angesichts der neuen digitalen Möglichkeiten eine Experimentierphase, in der neue Handlungsmöglichkeiten und -spielräume für Lehrveranstaltungen ausgelotet und erprobt wurden. So konnten beispielsweise Expert_innen, die sich in großer räumlicher Distanz befanden, weitgehend ressourcenschonend – finanziell und zeitlich durch den Wegfall von An- und Abreise sowie Aufenthalt, ökologisch durch den Wegfall von Flügen⁹ – in Lehrveranstaltungen einbezogen werden. In eines meiner Seminare lud ich beispielsweise international renommierte Musikvermittler_innen zu Kurzimpulsen ein, mit

7 Blended Learning bezeichnet die Verbindung von digitalen und analogen Lehr-/Lernarrangements.

8 Vgl. https://www.mdw.ac.at/upload/MDWeb/orb/downloads/Satzung_Studienrecht_19012024.pdf [24.04.2025].

9 Der Vergleich des ökologischen Fußabdrucks von digitalen Meetings mit dem Flugverkehr ist komplex, weil die Frage besteht, welche Faktoren in die Berechnung einbezogen werden (z.B. lediglich der verwendete Strommix oder auch die Herstellung des Laptops). Ein Zoom-Meeting oder Video-Stream sind aber wohl insgesamt als umweltverträglicher einzustufen als ein Flug. Anders sieht die Situation beim Einsatz von KI aus, da die hohen Rechnungsleistungen einen enormen Energieverbrauch zur Folge haben, vgl. z.B. https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/aktuell/nachrichten/dnh_2020-3_vorveroeffentlichung_beitrag_konen.pdf [24.04.2025] und https://news.ku.dk/all_news/2023/10/the-increasing-carbon-footprint-of-ai-is-a-challenge.-here-is-what-we-can-do-about-it [24.04.2025].

denen meine Studierenden ansonsten nicht in Kontakt gekommen wären. In weiterer Folge entstand daraus die interuniversitäre Lehrveranstaltung *Menschen.Musiken.Begegnungen*, die ich seither in unregelmäßigen Abständen gemeinsam mit Sonja Stibi von der Hochschule für Musik und Tanz München für Studierende in Wien und München abhalte. Applikationen wie *Padlet*, *Mural*, *Miro* und *Slido* eröffnen neue Möglichkeiten kollaborativer Arbeitsformen im digitalen Raum. Schließlich bieten Remote-Einheiten im Sinne von Konzepten wie Blended Learning oder Flipped Classroom¹⁰ den Studierenden die Möglichkeit, sich Wissen nicht nur selbstständig anzueignen, sondern dies auch zu einer Zeit und in einem räumlichen Umfeld zu tun, der ihrem Lernen förderlich ist.

Daran schließen allerdings auch Herausforderungen an, die sich für Studierende aus dieser neuen postdigitalen Lehr- und Lernsituation ergeben und die auch eine soziale Dimension ins Spiel bringen. Viele von ihnen verfügen über keine geeigneten Räumlichkeiten, die ein ungestörtes und konzentriertes Arbeiten ermöglichen. Wenn digitale Lehre und Präsenzlehre – wie es postpandemisch zunehmend zur Normalität wurde – gleichberechtigt stattfinden, verschärft sich dieses Problem noch, da Studierende unter Umständen weder die Zeit noch die räumlichen Ressourcen haben, zwischen zwei Präsenz-Lehrveranstaltungen an einem digital abgehaltenen Seminar teilzunehmen. So sitzen Studierende unter Umständen mit ihrem Smartphone in der Mensa oder im Zug, was ihre Teilhabemöglichkeiten in der Lehrveranstaltung deutlich einschränkt. Eine zweite Problematik ergibt sich durch die verfügbaren technischen Ressourcen. Denn um an einem digitalen Lehrangebot sinnvoll teilnehmen zu können, ist ein Laptop samt stabiler Internet-Verbindung nötig, was nicht immer gegeben ist. Soziale Ungleichheiten werden auf diese Weise im digitalen Raum perpetuiert oder im schlimmsten Fall sogar noch verstärkt (vgl. zu dieser Thematik auch Iwen et al. 2022). Schließlich besteht auch die Gefahr einer sozialen Isolation, wenn Studierende einander lediglich digital begegnen, was sich letztlich auch negativ auf den Studierenerfolg auswirken kann (vgl. z.B. Sieradz et al. 2024).

10 Beim Konzept des Flipped Classroom erarbeiten sich Studierende zunächst selbstständig Wissen, das in einer Präsenzphase schließlich diskutiert und angewendet wird.

Engaging with Audiences and Communities im Rahmen des Global Conservatoire

Im letzten Abschnitt meines Artikels beschreibe ich ein konkretes Beispiel für digitale Lehre im Fachbereich Musik im Dialog der mdw an der Universität für Musik und darstellende Kunst, das auf der Basis der Erfahrungen während der Corona-Pandemie entwickelt wurde.

Das Global Conservatoire ist eine Initiative, die von 2021 bis 2023 im Rahmen eines Erasmus+ Projekts mit dem Titel *Global Conservatoire in the Digital Age* (GLOCODA) entstand. Vier renommierte Musikuniversitäten¹¹ – die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, das Royal College of Music London, die Manhattan School of Music und das königliche dänische Konservatorium Kopenhagen – bildeten ein Konsortium, das unter anderem die folgenden Zielsetzungen formulierte (vgl. Salazar/Guillaumier 2024: 132):

- Konsolidierung und Erweiterung der Online-Unterrichtspraktiken, die während der Corona-Pandemie entstanden,
- Ermöglichung des Zugangs von Studierenden zu einem weiten Feld von Angeboten der beteiligten Hochschulen,
- Förderung von Global Artistic Citizenship durch die Nutzung von Online-Angeboten,
- Entwicklung eines spezifischen Rahmens des Lehrens und Lernens, der auch an weiteren Institutionen angewendet werden kann.

An jedem Seminar des Global Conservatoire können bis zu fünf Studierende pro Institution teilnehmen, sodass sich eine Höchstzahl von insgesamt 25 Personen ergibt.

Mein Seminar *Engaging with Audiences and Communities* gibt einen Einblick in die Potenziale unterschiedlicher musikalischer bzw. interdisziplinärer Präsentations- und Partizipationsformate, ein vielfältiges Publikum anzusprechen und kulturelle Teilhabe zu fördern. Die teilnehmenden Studierenden setzen sich mit möglichen Zielen und Begründungen für musikvermittelnde Formate auseinander, lernen entsprechende Beispiele kennen, lesen, reflektieren und diskutieren Ausschnitte aus zentralen Texten und entwickeln vor allem eigene Ideen und Gedanken zur Frage, wie sie mit ihrer Kunst eine

11 Seit 2023 ist auch das Konservatorium van Amsterdam als fünfte Hochschule Teil des Konsortiums.

diverse Bevölkerung ansprechen und im Sinne von »Artistic Citizenship« (vgl. Elliot et al. 2016) auch soziale Wirksamkeit entfalten können. Das Seminar besteht aus drei Live-Einheiten, die am Beginn, in der Mitte und am Ende stehen, sowie sechs Remote-Einheiten, die ein selbstständiges Arbeiten in unterschiedlichen Sozialformen trotz Zeitverschiebung ermöglichen. Letztere beinhalten Arbeitsaufträge wie beispielsweise Textlektüre und Reflektionsaufgaben rund um das Thema Artistic Citizenship, wo die Studierenden beispielsweise Ausschnitte aus Texten des Sammelbands *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis* (2016) von David Elliott et al. oder *Musicians as »Makers in Society«: A Conceptual Foundation for Contemporary Professional Higher Music Education* (2021) von Helena Gaunt et al. lesen und dazu aufgefordert sind, die Thesen kritisch zu reflektieren und ihre Relevanz für die eigene künstlerische Praxis zu bemessen. Dazu erarbeiten sie reflexive Texte, Video-Statements oder bearbeiten Rechercheaufgaben. Es sind aber auch gemeinsame Gestaltungsaufgaben wie die Entwicklung eines Konzepts für ein inszeniertes Konzert zum Thema Klimawandel zu erarbeiten, das schließlich in einem Video präsentiert wird. Die Materialien zu den Remote-Sessions umfassen jeweils ein vom Audio-Video-Zentrum produziertes Video, in dem ich in das Thema einführe und den Arbeitsauftrag erkläre, sowie – je nach Aufgabe – Texte, Video- oder Hörbeispiele, Links zu weiterführenden Informationen oder Ähnliches. Die Studierenden haben in der Regel eine Woche Zeit, um die Aufgabe zu erledigen und das jeweilige Produkt in Moodle hochzuladen. Die formative Leistungsbeurteilung erfolgt kontinuierlich über das Semester hinweg, indem die Studierenden auf alle abgegebenen Arbeiten ein ausführliches schriftliches Feedback erhalten. Die Live-Präsenzeinheiten ermöglichen ein Kennenlernen der Gruppe, den unmittelbaren diskursiven Austausch im Plenum sowie die (Nach-)Besprechung von Fragen oder Problemen, die sich aus den Remote-Einheiten entwickeln.

Worin liegen nun die spezifischen Potenziale, aber auch Herausforderungen dieser digitalen Lehrveranstaltung? Ein großer Mehrwert, auf den auch Diana Salazar und Christina Guillaumier (2024: 130) hinweisen, liegt im internationalen Austausch der Studierenden. Sie profitieren vom interkulturellen Lernen¹², das ansonsten nur durch eine ressourcenintensivere physische Mobilität möglich wäre, auch wenn gemeinsame Gestaltungsaufgaben aufgrund

12 Damit meine ich interkulturelles Lernen im Hinblick auf die Hintergründe der Studierenden ebenso wie auf die unterschiedlichen Lehr-/Lernkulturen an den beteiligten Hochschulen.

der geographischen Distanz und der Zeitverschiebung eine organisatorische Herausforderung darstellen. Wenngleich sich die Studierenden in ihren Feedbacks aufgrund eines Bedürfnisses nach sozialer Interaktion immer wieder mehr Live-Sessions wünschen, bergen die Remote-Einheiten ein großes Potenzial für die eigenständige Aneignung von Wissen. Die Diversität der zur Verfügung gestellten Medien – Texte, Videos, Podcasts usw. – sowie der möglichen Lernprodukte – u.a. reflexive Texte, Video-Statements, Präsentationen – als auch die Möglichkeit der zeitlichen und örtlichen Unabhängigkeit sprechen unterschiedliche Lerntypen an und kreieren eine möglichst inklusive Lernumgebung. Dazu gehört auch, dass die Live-Einheiten zum Nachsehen aufgezeichnet und zur Verfügung gestellt werden. Als herausfordernd stellt sich bisweilen die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Studierenden dar, da die Unmittelbarkeit der Ko-Präsenz im Seminarraum nicht gegeben ist. Dies versuche ich einerseits über das Angebot von Sprechstunden und ausführliches individuelles Feedback auszugleichen, andererseits über eine sehr diskursive und partizipative Ausgestaltung der Live-Einheiten, die es den Studierenden ermöglicht, sich beispielsweise über Diskussionen in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen, kollaboratives Arbeiten und Kurzpräsentationen intensiv in die Gestaltung einzubringen.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass digitale Lehre – beschleunigt durch die Corona-Pandemie – im Fachbereich Musik im Dialog (MiD) der mdw in den vergangenen fünf Jahren zu einem fixen Bestandteil des Lehrangebots wurde. Unter dem Vorzeichen der Internationalisierung manifestiert sie sich vor allem im Rahmen des Global Conservatoire und in interuniversitären Lehrveranstaltungen. Ein weiterer Ausbau wird im Rahmen der EU University Alliance *In.Tune*¹³ erfolgen, an der insgesamt acht führende europäische Musikhochschulen beteiligt sind. In diesem Projekt leitet die mdw das Work Package *Our Engagement in Society*, in dem Musikvermittlung und Community Music eine zentrale Rolle spielen. Darin wird auch ein zweiter Aspekt sichtbar, der für die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien charakteristisch ist: der Fokus auf Inklusion, Diversität und Barrierefreiheit.

13 Vgl. <https://intune-alliance.eu> [24.04.2025].

Bereits mit der Erarbeitung der Digitalisierungsstrategie wurde Digitalisierung konsequent mit einem kritischen Fokus auf die soziale Dimension zusammengedacht, um einerseits der möglichen Gefahr einer Perpetuierung oder gar Verstärkung sozialer Ungleichheiten im Digitalen entgegenzuwirken und andererseits – dort liegt in Zukunft das größte Potenzial zur Weiterentwicklung – neue Formen und Formate auszuloten, die Inklusion, Zugang und Teilhabe ermöglichen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022): Österreichischer Hochschulplan, [online] https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:797df284-3ede-437e-9806-ebd6683fb880/Final_Brosch%C3%BCre_Hochschulplan_A4_BF.pdf [24.04.2025].
- Elliott, David J./Silverman, Marissa/Bowman, Wayne D. (Hg.) (2016): *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*, New York: Oxford University Press.
- Gaunt, Helena/Duffy, Celia/Coric, Ana/González Delgado, Isabel R./Messas, Lina/Pryimenko, Oleksandr/Sveidahl, Henrik (2021): Musicians as »Makers in Society«: A Conceptual Foundation for Contemporary Professional Higher Music Education, in: *Frontiers in Psychology*, Nr. 12, [online] <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713648> [24.04.2025].
- Iwen, Ines/Fritsche, Katrin/Schroth, Emma (2022): Digitale Hochschullehre und soziale Ungleichheit, in: *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, Jg. 7(1), S. 77, [online] <https://doi.org/10.3224/zdfm.v7i1.10> [24.04.2025].
- mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (2020): Digitalisierungsstrategie, [online] https://www.mdw.ac.at/upload/mdwUNI/files/digitalisierungsstrategie_der_mdw.pdf [24.04.2025].
- mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (2023): Satzung, [online] https://www.mdw.ac.at/upload/MDWeb/senat/downloads/KonsolidierteFassungSatzungsteilStudienrecht22_01_24.pdf [24.04.2025].
- Salazar, Diana/Guillaumier, Christina (2024): The Global Conservatoire: Towards an Integrated Approach to Developing Twenty-First-Century Artists, in: Neil T. Smith/Peter Peters/Karoly Molina (Hg.), *Classical Music Futures. Practices of Innovation*, Cambridge: Open Book Publishers, S. 127–152.

Sieradz, Magdalena/Ciezka, Agnieszka/Romeike, Bernd (2024): Brücken bauen und Horizonte erweitern. Begleitung von digitalen Lehrkonzepten für nichtmuttersprachliche Medizinstudierende, in: Torben Bjarne Wolff/Silvia Retzlaff/Johannes H. Rechenberger/Nicole König (Hg.), *Quo Vadis? Tagung zur digitalen Lehre und Lehrkräftebildung in M-V. Tagung am 4. und 5. Oktober 2023, Online und Präsenz*, S. 46–50, [online] <https://doi.org/10.25656/01:28683> [24.04.2025].

Beispiele aus der Praxis

»Wir möchten das Feld der kulturellen Teilhabe nicht allein den großen Digitalkonzernen überlassen«

Interview mit der Koordinatorin für digitale Vermittlungsprojekte am Konzerthaus Berlin

Anne Eiselein

Das Konzerthausorchester verfügt über eine der größten Stammhörerschaften eines klassischen Orchesters in Deutschland. Warum ist Digitalisierung für eine Institution, deren Kerngeschäft das Live-Erlebnis ist, überhaupt ein Thema?

Um ein breiteres und vor allem auch jüngeres Publikum an kulturelle Angebote, das kulturelle Erbe und Kultureinrichtungen heranzuführen, müssen aus unserer Sicht die zunehmende Beeinflussung aller Lebensbereiche durch die Netzkultur und das damit einhergehende veränderte Mediennutzungsverhalten durch die schnell fortschreitende Digitalisierung stärker berücksichtigt werden. So haben sich in den letzten Jahren beispielsweise durch Social-Media-Plattformen und durch die Entwicklung von neuen Technologien wie Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR) und anderen interaktiven Angeboten reichenweitenstarke Möglichkeiten zur Kulturvermittlung ergeben. Gerade für die Ansprache von jüngeren, tendenziell kulturfernen und sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten stellt die Digitalisierung eine große Chance dar. Sie schafft einen einfachen und demokratischen Zugang zu Wissen und kulturellen Inhalten. Diese Tatsache nutzen wir als Kulturinstitution bereits seit einigen Jahren.

Sehen Sie Digitalität eher als Chance, den klassischen Konzertbetrieb für neue Dialoggruppen attraktiver zu machen, oder befürchtet Sie, dass die Entwicklung den Publikumsschwund im Konzertsaal eher beschleunigt?

Wir setzen digitale Angebote vorwiegend da ein, wo wir niedrigschwellig und spielerisch Menschen mit klassischer Musik in Kontakt bringen möchten – auch fernab von Live-Konzerten. Mit unserem Format *EinBlick frei* im Vestibül unseres Hauses bieten wir Besucher_innen des Gendarmenmarkts bei kostenlosem Eintritt einerseits einen Blick durch ein Fenster in den Großen Saal, andererseits auch einige unserer digitalen Angebote als Exponate zum Ausprobieren. Für Tourist_innen, die einfach nur über den Gendarmenmarkt flanieren wollen, ermöglichen wir so auch die Beschäftigung mit klassischer Musik außerhalb von Live-Veranstaltungen.

Bei den digital-analogen Schulworkshops für Schüler_innen der 5.–7. Klasse verbinden wir die digitalen Angebote mit einer Führung durch das Konzerthaus. Uns besuchen dabei Kinder aus Außenbezirken Berlins, die zum Teil noch nie in Berlin-Mitte waren, geschweige denn das Konzerthaus kennen oder schon einmal bei einem Konzert waren. Manche Kinder finden über ihr Interesse an AR oder der Technik in der *Orchesterbox* einen Zugang, andere über die beeindruckende Architektur des Hauses. Nach den 90 Minuten Workshop kennen aber die meisten Schüler_innen den Unterschied zwischen einer Geige und einer Bratsche. Gerade in Zeiten des massiven Musiklehrer_innenmangels in den Schulen ist es für uns wichtig, auch ein Angebot zu haben, das außerhalb von Proben und Konzerten für die Vermittlung von klassischer Musik funktioniert.

Bei Sonderveranstaltungen – wie dem Tag der offenen Tür und beim jährlichen Kindertag – präsentieren wir ebenfalls die digitalen Angebote parallel zu den Live-Familien- und Kinderkonzerten. Die digitalen Exponate bieten eine Möglichkeit der interaktiven Beschäftigung für die Vor- und Nachbereitung des Konzerterlebnisses an und stehen nicht in Konkurrenz dazu.

Könnten Sie bitte einen kurzen Überblick über Ihre digitalen Vermittlungsformate und die dahinterliegende Strategie geben?

Wir haben 2016 in Kooperation mit der Berliner Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) begonnen, Projekte mit VR- und AR-Technologie umzusetzen. Dabei entstand eine VR-Anwendung, in der sich Nutzer_innen virtuell das Konzerthaus anschauen und etwas über die Geschichte des Hauses lernen können. Außerdem wurde eine interaktive Anwendung mit unserem Ehrendirigenten Iván Fischer entwickelt, in der Nutzende verschiedene Positionen im Orchester einnehmen und so die Musik anders wahrnehmen können. Ergänzt wird das Angebot durch mehrere AR-Anwendungen. Besonders ist hier unser *Virtuelles Quartett* zu nennen. Dabei handelt es sich um eine spielerische

Anwendung mit dem Streichquartett des Konzerthausorchesters, die den Betrachter_innen erlaubt, entweder alle Musiker_innen gemeinsam zu sehen und zu hören oder sich auf eine Einzelstimme zu konzentrieren. Als Weiterentwicklung kamen dann noch die interaktive Komposition 'om veltŋ hinzu, die wir gemeinsam mit dem Komponisten Mark Barden und dem Visual Artist Julian Bonequi entwickelt haben und die inzwischen als VR- und AR-Experience zur Verfügung steht sowie die *Orchesterbox*, ein Vermittlungsprojekt für Grundschul Kinder. Dabei nehmen 17 Musiker_innen des Konzerthausorchesters ganz haptisch als Miniaturfiguren auf der *Orchesterbox* Platz. Dank eines RFID-Chips spielen sie einen Ausschnitt aus Debussys *Children's Corner* – einzeln, bestimmte Gruppen oder auch alle zusammen.

Abb. 1: Interaktion mit der *Orchesterbox*



Foto: Felix Löchner

Seit April 2021 streamen wir einmal im Monat aus dem Konzerthaus auf der Gaming-Plattform *Twitch*. Im Stream *Spielzeit* berichten Musiker_innen aus ihrem Berufsalltag, erklären ihre Instrumente und spielen Live-Musik. Dabei können Zuschauer_innen interaktiv an der Sendung teilnehmen, Fragen stellen und so in Kontakt mit Musiker_innen kommen.

Ziel dieser Angebote ist es, Menschen anders mit klassischer Musik in Kontakt zu bringen. Bei uns gibt es viele Menschen, die zum ersten Mal im Rahmen einer Veranstaltung eine VR-Brille aufsetzen und so mit der Musik und der Technologie in Berührung kommen. Es geht darum, positive Erfahrungen und Erinnerungen zu schaffen und sich anders auf klassische Musik einlassen zu können.

Nicht zuletzt geht es uns aber auch um die Präsenz im digitalen Raum. Wir möchten das Feld der kulturellen Teilhabe nicht allein den großen Digitalkonzernen überlassen und mit unseren Angeboten eigene inhaltliche Akzente setzen. Mit jeder Entwicklung eines digitalen Projekts haben wir mehr darüber gelernt, was technisch möglich ist, wie sich Projekte so aufsetzen lassen, dass keine neuen Nutzungshürden entstehen, und wie Hard- und Software am besten eingesetzt werden können. Von diesen Erfahrungen haben wir in den letzten Jahren sehr profitiert.

Wie messen Sie den Erfolg bzw. die Wirkung Ihrer digitalen Angebote?

Beim Messen des Erfolgs schauen wir einerseits faktisch auf Zahlen: Wie viele Menschen nutzen die Angebote bei uns im Haus, wie viele Downloads haben unsere Apps, wie viele Zuschauer_innen schauen die Streams auf *Twitch*? All das sind wichtige Anhaltspunkte für den Erfolg unserer Angebote. Mit diesen Zahlen sind wir sehr zufrieden. Unsere digitale Ausstellung verzeichnet pro Monat rund 10.000 Besucher_innen. Den *Twitch*-Stream verfolgen seit April 2021 im Schnitt gut 2.600 Zuschauer_innen – fast 1.000 mehr, als in unseren Großen Saal passen. Unsere Angebote für Schulklassen sind immer schnell ausgebucht.

Zudem achten wir auf individuelles Feedback, etwa von Musiklehrer_innen, die unsere digitalen Anwendungen im Unterricht einsetzen. Darüber hinaus fragen wir aktiv nach Rückmeldungen, um unsere Angebote anzupassen und zu verbessern.

In den Schulworkshops nehmen wir uns am Ende auch kurz Zeit, um abzufragen, was bei den Schüler_innen an Informationen hängen geblieben ist und was ihnen am besten gefallen hat. Auch daraus leiten wir ab, was verbessert oder optimiert werden sollte.

Gibt es bereits Rückmeldungen oder Erkenntnisse zur Nutzung von digitalen Formaten, die die Weiterentwicklung der digitalen Strategie des Konzerthauses beeinflussen?

Bei der Umsetzung unserer bisherigen Projekte haben wir zahlreiche Erfah-

rungen für kommende Vorhaben gewonnen. So hat sich gezeigt, dass digitale Anwendungen leicht und intuitiv bedienbar sein sollten und dass sie auch nach der Entwicklung betreuungsintensiv bleiben, da Apps und Kanäle regelmäßig gewartet und gepflegt werden müssen. Gleichzeitig eröffnen uns digitale Formate die Möglichkeit, unsere Angebote über das Konzerthaus Berlin hinaus – etwa auf Festivals, in Bibliotheken oder bei ähnlichen Veranstaltungen – zu präsentieren und dadurch auch Menschen mit klassischer Musik zu erreichen, die sonst kaum Zugang dazu hätten.

Spielt Künstliche Intelligenz in Ihren Formaten eine Rolle, etwa um Angebote zu personalisieren oder Musikerlebnisse interaktiver zu gestalten?

Wir setzen gerade das erste Projekt um, in dem wir uns künstlerisch mit den Möglichkeiten von KI auseinandersetzen. Dabei geht es insbesondere um die Erhöhung von kultureller Teilhabe und der aktiven Einbindung des Publikums mithilfe von KI. Das Vorhaben werden wir bis Frühjahr 2026 fertigstellen. Dabei arbeiten wir mit dem Komponisten Kaan Bulak, dem Visual Artist Lucas Gutierrez sowie der KI-Agentur *Birds on Mars* zusammen. Wir sind sehr gespannt, welche Erkenntnisse und Erfahrungen wir aus diesem Projekt ziehen werden. Wir sind uns aber sicher, dass die Auseinandersetzung mit KI ein wichtiger Aspekt sein wird, der in den nächsten Jahren bei unseren digitalen Projekten eine große Rolle spielen wird.¹

Welche Verbindungen gibt es zwischen Ihren digitalen Vermittlungsangeboten und den Konzerten im Konzerthaus? Sind sie immer aufeinander bezogen oder betrachten Sie die digitalen Formate als eigenständige Angebote?

Bisher sind unsere digitalen Angebote unabhängig von den Live-Veranstaltungen einsetzbar, bzw. für die Vor- und Nachbereitung von Konzerten und anderen Veranstaltungen gedacht. Unsere digitalen Projekte haben einen eigenen Wert. Wir kommunizieren sie eigenständig und suchen für sie neue Formen der Präsentation. Wir haben aus den vielen Vorhaben aus der Vergangenheit gelernt, dass digitale Projekte den Besucher_innen einen Mehrwert liefern müssen – entweder durch einen anderen Zugang oder durch die Möglichkeit mehr oder andere Informationen zu bekommen. Wir sehen in der Umsetzung von solchen Vorhaben das große Potenzial, Barrieren abzubauen. Dafür werden wir in der Zukunft sicher auch mit digitalen Mitteln in Konzerten expe-

1 Weitere Informationen zum KI-Projekt unter <https://www.konzerthaus.de/de/resonance> [15.09.2025].

rimentieren, wenn sie einen relevanten Mehrwert für unsere Besucher_innen schaffen.^{2,3}

-
- 2 Alle digitalen Projekte des Konzerthauses Berlin unter <https://www.konzerthaus.de/de/konzerthaus-digital> [15.09.2025].
 - 3 Die Fragen wurden von Joshua Schippling und Johannes Voit gestellt und von Anne Eiselein schriftlich per E-Mail beantwortet.

»Analoge und digitale Formate sollen sich ergänzen, damit das Gemeinschaftserlebnis und der musikalische Dialog zwischen den Menschen erhalten bleiben«

Interview mit der Leiterin der Abteilung *Education* an der Elbphilharmonie Hamburg

Anke Fischer

Die Elbphilharmonie ist ja in erster Linie ein Ort mit ikonischer Architektur, den Einheimische und Tourist_innen gleichermaßen aufsuchen, um live Musik zu erleben. Wie steht eine solche Institution zum Thema digitaler Wandel?

Die Elbphilharmonie zieht Menschen aus aller Welt an und lädt zugleich die vielfältige Stadtgesellschaft ein, sich von Musik begeistern zu lassen und einen Ort des respektvollen Miteinanders zu erleben. Daraus ergibt sich für das Haus die Möglichkeit, die Zukunft der Livemusik und die kulturelle Identität Hamburgs mitzugestalten. Der digitale Wandel ist dabei ein zentrales Thema, da er die Gesellschaft und damit auch das Konzerterlebnis nachhaltig beeinflusst. Als Institution, die tief in die Gesellschaft hineinwirkt, setzt sich die Elbphilharmonie aktiv mit den Veränderungen durch Digitalisierung auseinander. Sie versteht sich als ein *Haus für alle* und möchte daher auch die Chancen neuer digitaler Mittel nutzen, um möglichst viele Menschen zu erreichen und einzuladen. Dies findet besonders im Bereich digitales Marketing seine Anwendung.

Die Beschäftigung mit digitalen Entwicklungen zeigt sich ebenfalls in den Bereichen Musikvermittlung und Kulturelle Bildung, die von Beginn an feste Bestandteile der Elbphilharmonie sind. Mit über 1.000 Veranstaltungen im Jahr sowie diversen Mitmachangeboten und einer vielschichtigen Kommunikation wird der Zugang zu Musik möglichst niedrigschwellig gestaltet. Besonders bei Projekten für Kinder und Jugendliche spielt die Auseinandersetzung

mit ihrer zunehmend digitalen Lebenswelt eine zentrale Rolle. Digitale Angebote eröffnen neue Möglichkeiten der Vermittlung und sind teilweise fest in Programmen verankert, wie etwa bei der *Kreativ Klangsafari*, bei der mit einer App gearbeitet wird. Dabei verfolgt die Elbphilharmonie stets das Ziel, digitale Formate als Ergänzung zum gemeinsamen Erleben und der Partizipation an Konzert und Musik einzusetzen.

Bietet die Digitalität für Sie neue Möglichkeiten, andere (ggf. auch sozial benachteiligte) Dialoggruppen zu erreichen oder haben Sie das Gefühl, dass sie vielleicht auch neue Barrieren schafft?

Ja, Digitalität ermöglicht generell den Zugang zu weiteren bzw. zu unseren schon bestehenden Dialoggruppen. Kinder und Jugendliche erhalten immer mehr Informationen über die sozialen Medien. Über unser Konzert *Let's Play* haben wir bspw. eine neue Dialoggruppe über die Plattform *Twitch* erreichen und begeistern können. Darüber hinaus versucht unser Education-Programm grundsätzlich sozial benachteiligte Schulen in den Stadtteilen Hamburgs zu erreichen. Dabei kann Digitalität ein unterstützendes Mittel sein.

Gleichzeitig können digitale Formate unseres Erachtens die Besonderheit des Live-Erlebnisses nicht ersetzen. Musik und Konzerte sind auf gemeinsames Erleben ausgelegt, was im digitalen Raum nur eingeschränkt möglich ist. Digitale Mittel wie Programmhefte zum Download, Audio-Einführungen, Live-Streams oder die Mediathek bieten vielfältige Ergänzungen, sie können jedoch keine vollständige Alternative zum persönlichen Konzertbesuch darstellen. Die Elbphilharmonie achtet deshalb darauf, digitale Angebote als ergänzende Elemente zu verstehen, die bestehende Strukturen sinnvoll erweitern, aber nicht ersetzen.

Sehen Sie Digitalität eher als Chance für den klassischen Konzertbetrieb oder überwiegt die Gefahr, dass der Musikkonsum sich perspektivisch noch stärker in virtuelle Räume zurückzieht?

Wir sehen die Digitalisierung nicht als Gefahr für den klassischen Konzertbetrieb. Vielmehr kommt es darauf an, kreative und kommunikative Mittel bewusst und sinnvoll zu kombinieren. Analoge und digitale Formate sollen sich ergänzen, damit das Gemeinschaftserlebnis und der musikalische Dialog zwischen den Menschen erhalten bleiben. Die Förderung von Neugier auf Musik und gemeinsames Erleben sind zentrale Ziele, die durch digitale Entwicklungen nicht grundsätzlich gefährdet werden.

Digitale Mittel eröffnen in der Kommunikation neue Chancen. Sie ermöglichen uns eine größere Reichweite und machen Angebote über verschiedene Plattformen zugänglich. Gerade während der Pandemie hat sich gezeigt, dass digitale Formate wie Live-Streams oder unsere temporären digitalen Workshops für Schulen und Familien zu Hause Gemeinschaft auch auf Distanz erlebbar machen konnten. Dennoch können das besondere Erleben von Musik und Selbstwirksamkeit nur im analogen Raum vollständig spürbar werden. Deshalb ist die Workshop-Ausrichtung nach der Pandemie bewusst wieder zu analogen Formaten zurückgekehrt. Bei den Künstler-Schüler-Begegnungen in der *Zukunftsmusik* wird die Wichtigkeit des gemeinsamen Erlebens im direkten Austausch zwischen Schüler_innen und Musiker_innen besonders deutlich gemacht.

Inwiefern nutzen Sie digitale Technologien, um das Live-Erlebnis eines Konzerts zu ergänzen und ggf. zu intensivieren oder nachhaltiger zu gestalten?

Die Elbphilharmonie nutzt verschiedene digitale Technologien, um das Live-Erlebnis zu ergänzen und die Konzertvorbereitung zu erleichtern. Bereits vor den Konzerten stehen auf der Website digitale Programmhefte zur Verfügung. Sie bieten Hintergrundinformationen zur Musik und den Mitwirkenden des Abends sowie Links zu weiterführenden Informationen. Zu ausgewählten Veranstaltungen gibt es zusätzlich Audio-Einführungen, die Interviews mit Künstler_innen und vertiefende Inhalte bereitstellen. Auch die digitalen Kommunikationskanäle wie Social Media, der Blogbereich der Website, der bei uns *Mediathek* heißt, oder das reiche Angebot an Streamings haben das Ziel, Menschen niedrigschwellig an das Thema Musik und Konzerthaus heranzuführen und auf ganz unterschiedlichen Ebenen einen Einblick in die Elbphilharmonie zu geben. Seit zwei Jahren arbeiten wir z. B. pro Saison mit einer/einem *Creator in Residence* zusammen, der oder die die eigenen Erlebnisse in und um unser Haus auf den eigenen Social-Media-Kanälen teilt. Es entstehen so gemeinsame Projekte, die jeweils ganz neue Gruppen von Menschen erreichen. Auch durch die digitalen Kommunikationskanäle und -projekte werden Menschen in ihren Erlebniswelten, ihrem sozialen Umfeld und auf ihrem individuellen Kenntnisstand in Bezug auf kulturelle Erfahrung abgeholt. Das kann an sich schon ein bereicherndes musikalisches Erlebnis sein – etwa, wenn man einen Konzert-Stream auf *YouTube* miterlebt. Im Idealfall aber zeigen die Medien oder Projekte, dass es Anknüpfungspunkte gibt, die Lust auf einen Live-Besuch des Hauses machen.

Auch im Bereich der Musikvermittlung werden digitale Technologien gezielt eingesetzt, um das Live-Erlebnis vorzubereiten und zu vertiefen. Für Schulkonzerte stellt die Elbphilharmonie Audiomaterial zur Verfügung, das den Konzertbesuch im Unterricht begleitet. Der Podcast *Kopfhörer* spricht mit Kindern über unterschiedliche Konzerte und Themen und ermöglicht dadurch einen direkten Austausch mit der Dialoggruppe. Dieser Podcast ist vor allem für Lehrkräfte gedacht, die einen Konzertbesuch unterrichtsbegleitend vorbereiten wollen. Das Konzert wird in einen größeren Zusammenhang gestellt und durch Hintergrundinformationen ergänzt.

Welche digitalen und/oder hybriden Formate gibt es in der Elbphilharmonie auf dem Gebiet der Musikvermittlung? Welche Strategie verfolgen Sie mit diesen Angeboten?

In der Musikvermittlung der Elbphilharmonie kommen verschiedene hybride Formate zum Einsatz, die digitale Technologien sinnvoll integrieren. Ein Beispiel ist die *Kreativ Klangsafari*. In diesem Workshop nutzen die Teilnehmenden iPads, um eigene Klänge und Geräusche aufzunehmen und gemeinsam ein Klangstück zu gestalten. Dabei wird sowohl digital als auch analog gearbeitet: Neben der Nutzung von Tablets kommen auch klassische Instrumente und Alltagsgegenstände zum Einsatz. Damit verfolgt die Elbphilharmonie ihre Hauptstrategie, Musik gemeinschaftlich und praktisch erleben zu lassen. Die ergänzende App ermöglicht es, das kreative Arbeiten auch nach dem Workshop selbstständig fortzusetzen.

Weitere Formate wie *How to Concert* greifen gezielt aktuelle Themen wie Social Media auf. Hier lernen Kinder und Jugendliche, Konzerte durch Interviews, Videobeiträge oder Fotodokumentationen zu begleiten. Auch dieses Angebot kombiniert digitale Anwendungen mit analogem Arbeiten, etwa durch den Umgang mit Kameras, Licht und Ton.

Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich bei der Verzahnung von digitalen und analogen Formaten?

Vor allem sehen wir die Chancen in der größeren Dialoggruppe und dem niedrighschwelligem Zugang. Die Herausforderung dabei ist die passende Verknüpfung von analog und digital und das Ausbalancieren zwischen praktischen Aufgaben und digitaler Umsetzung. Weiterhin müssen auch die jeweiligen Ressourcen zur Verfügung stehen: zum einen ein entsprechend ausgebildetes Team, zum anderen die finanziellen Ressourcen in Bezug auf digitale Hilfsmittel. Beispielsweise musste innerhalb des Teams bei dem

Format *Let's Play* ein großer Lernsprung innerhalb der neuen Medien getan werden. Und das Streaming auf der Plattform *Twitch* musste gewährleistet werden.

Könnten Sie ein digitales Vermittlungsformat, das symptomatisch für Ihre Digitalisierungsstrategie steht, bitte etwas ausführlicher vorstellen?

Am ehesten für die Digitalisierungsstrategie der Elbphilharmonie steht wohl das Schul- und Jugendkonzert *Let's Play*. Dieses Format greift ein sehr beliebtes Prinzip in der Gaming-Szene auf: das sogenannte *Let's Play*. In klassischen *Let's Play*-Videos spielt ein_e Gamer_in ein Computerspiel live vor Online-Publikum in einem Stream, kommentiert das Geschehen und reagiert auf Beiträge der Zuschauenden im Live-Chat. Die Elbphilharmonie hat dieses Konzept für die Musikvermittlung angepasst: Im Konzert ersetzt eine Moderation die kommentierende Rolle der Gamer_innen. Der Fokus liegt hier nicht nur auf dem Spielgeschehen, sondern vor allem auf der Interaktion zwischen Musik und Bild auf der Bühne. Die Moderation erläutert, wie der Klangkörper des Orchesters und die Live-Geräusche die Wahrnehmung des Computerspiels beeinflussen.

Abb. 1: Aufführung von Let's Play (2024)



Foto: Sebastian Madej

Zentrale Akteur_innen auf der Bühne sind das Orchester (Ensemble Reflektor), ein_e professionelle_r Gamer_in, eine Moderation sowie ein_e Geräuschemacher_in. Ähnlich wie bei der Vertonung von Stummfilmen erzeugen Orchester und Geräuschemacher_in live die klangliche Kulisse zum Spiel. Im Gegensatz zu Filmen, deren Handlungsablauf festgelegt ist, verläuft ein Computerspiel dynamisch und individuell. Dadurch reagieren Orchester und Geräuschemacher_in flexibel auf den jeweiligen Verlauf des Spiels. Das Zusammenspiel von Musik, Geräuschen und interaktiver Spielentwicklung wird so direkt im Konzertsaal erlebbar gemacht. Ziel dieses Projekts ist es, die musikalische Welt der Computerspiele zu erschließen und dabei neue Zugänge zur Livemusik zu schaffen. *Let's Play* richtet sich an ein überregionales und diverses Publikum, das eine hohe Affinität zur Gaming-Kultur aufweist, aber oft wenig Berührungspunkte mit der klassischen Konzertwelt hat. Das Format verbindet dadurch digitale Lebensrealitäten junger Menschen mit der analogen Konzertwelt auf der Bühne.¹

1 Die Fragen wurden von Joshua Schippling und Johannes Voit gestellt und von Anke Fischer schriftlich per E-Mail beantwortet.

»Digitale Musikvermittlung wird klar als Chance zur Diversifizierung und Demokratisierung von Zugängen gesehen«

Interview mit dem Intendanten der Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz¹

Beat Fehlmann

Inwiefern ist Digitalität für eine Institution wie die Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz, deren Kerngeschäft Live-Veranstaltungen sind, überhaupt ein strategisches Thema?

Digitalität ist für die Deutsche Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz ein zentrales strategisches Handlungsfeld, das über rein technische Aspekte hinausgeht. Die digitale Strategie versteht Digitalität als Mittel zur Beziehungsarbeit und Teilhabe, nicht als Konkurrenz zum Live-Konzert. Zwei strategische Leitbegriffe stehen dabei im Zentrum: Nähe und Beziehung. Es geht darum, eine emotionale und persönliche Verbindung zum musikalischen Erlebnis zu schaffen, und zwar sowohl analog als auch digital.

Sehen Sie in der digitalen Musikvermittlung eher eine Chance zur Öffnung für neue Dialoggruppen oder auch eine Gefahr, das Live-Publikum langfristig zu verlieren?

Digitale Musikvermittlung wird klar als Chance zur Diversifizierung und Demokratisierung von Zugängen gesehen. Digitale Formate wie *Perspektive 360* ermöglichen ein immersives Musikerlebnis, das neue, insbesondere technikaffine Dialoggruppen anspricht, ohne den Live-Charakter zu entwerten.

1 Das Interview bezieht sich auf Beat Fehlmanns Zeit als Intendant der Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz; zum Zeitpunkt des Gesprächs war er bereits künstlerischer Leiter und Geschäftsführer der Musikakademie Liechtenstein.

Die Strategie zielt nicht auf Ersatz, sondern auf Erweiterung und Ergänzung mit dem langfristigen Ziel, das Live-Erlebnis durch digitale Vor- und Nachbereitung emotional zu vertiefen.

Könnten Sie – in aller Kürze – einen Überblick über Ihre bisherigen digitalen Vermittlungsformate geben? Welche strategische Idee steht hinter diesen Angeboten?

Die digitalen Vermittlungsformate der Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz gliedern sich in zwei strategische Felder:

1. Musikvermittlung/Bildung:

- *Junge Klassik*: Lernplattform mit 3D-Touren, Instrumentenkunde, Zeitreise, Theorie und Spielen. Ziel: niedrigschwellige Vermittlung klassischer Musik für Schüler_innen.
- Podcasts *Klassik Ultras* und *Mensch Musiker*: Unterhaltung und Biografisches, um Nähe zu Werken und Musiker_innen herzustellen.
- *Keynote Concerts*: Einführung in Werke durch den Chefdirigenten – mit emotionalem Zugang vor theoretischem Zugang.

2. Immersive Projekte:

- *Perspektive 360*: Freie Perspektivwahl im Orchester, um das Musikerlebnis erfahrbar zu machen.
- *Via Visuals*: Emotionserkennung per Kamera mit künstlerischer Echtzeit-Visualisierung von Mussorgskys *Bilder einer Ausstellung*.
- *Digitale Chronik* zum 100-jährigen Jubiläum: Vernetzte Archivplattform mit Blick in Vergangenheit und Zukunft.

Strategisch steht hinter all diesen Angeboten das Ziel, emotionale Resonanz und individuelle Zugänge zur Musik zu ermöglichen.

Werden die digitalen Angebote mit dem analogen Konzertbetrieb verzahnt oder verstehen Sie diese als eigenständige Formate mit eigener Zielsetzung?

Die digitalen Formate sind bewusst verzahnt, verfolgen jedoch zugleich eigene Ziele. So bauen etwa die *Keynote Concerts* oder *Klassik Ultras* eine Brücke zum analogen Konzertbesuch, indem sie diesen vorbereiten. Andere Formate wie *Junge Klassik* oder *Via Visuals* funktionieren eigenständig, erweitern aber

die Gesamtstrategie der Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz zur Stärkung von Beziehung und Teilhabe – auch jenseits des Konzertsaals.

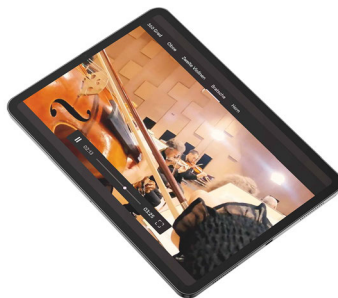
Welche Rolle spielt die Dialoggruppe in der Entwicklung digitaler/hybrider Formate? Gibt es dialogische Prozesse oder Rückkopplungen, die in die Gestaltung einfließen?

Dialoggruppenzentrierung ist zentraler Bestandteil der Strategie. Formate wie *Junge Klassik* wurden explizit auf die Bedürfnisse von Schüler_innen und Lehrkräften ausgerichtet. Im Projekt *Via Visuals* wird die emotionale Rückmeldung des Publikums selbst Teil des Erlebnisses, da kollektive Emotionen visualisiert werden. Zusätzlich gibt es Rückkopplungsschleifen über Social Media, Feedback-Tools und die gezielte Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen.

Wie reagieren klassische Musiker_innen auf die digitale Öffnung? Entsteht hier auch ein Lern- oder Transformationsprozess innerhalb des Orchesters?

Der Transformationsprozess wird bewusst kollaborativ gestaltet. Musiker_innen werden über Formate wie *Mensch Musiker* in den Mittelpunkt gerückt. Zudem bietet die Möglichkeit, neue Perspektiven wie bei *Perspektive 360* zu präsentieren, auch für das Orchester selbst neue Erfahrungsräume. Die Strategie fördert *Shared Creativity* – ein Arbeitsprinzip, bei dem sich interne Akteure aktiv einbringen und digitale Ideen mitgestalten können.

*Abb. 1: Screenshot aus der Anwendung
Perspektive 360*



Screenshot: Beat Fehlmann

Was ist Ihre Vision einer zukunftsfähigen Musikvermittlung, insbesondere im Spannungsfeld zwischen analogem Konzerterlebnis und digitalem Zugang?

Die Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz verfolgt eine Vision der hybriden Resonanzräume: analoge und digitale Formate sollen nicht konkurrieren, sondern sich gegenseitig befruchten. Digitale Mittel dienen nicht der Distribution von Konzerten, sondern der Individualisierung, Kontextualisierung und Emotionalisierung musikalischer Erfahrungen. Ziel ist eine Musikvermittlung, die gleichermaßen tief, persönlich und zugänglich ist – unabhängig vom Ort.

Welche digitalen Formate haben Sie selbst überrascht, beispielsweise in ihrer Wirkung, Reichweite oder Resonanz?

Besonders überraschend war der Erfolg der Plattform *Junge Klassik* mit rund 3.500 täglichen Besucher_innen. Auch das große Interesse an *Via Visuals* zeigt, dass interaktive und AI-gestützte Formate eine hohe Resonanz erzeugen – nicht nur medial, sondern auch emotional. Der Effekt: Die Grenzen zwischen Publikum und Bühne beginnen sich aufzulösen und das *Ich* des Publikums wird Teil des künstlerischen Prozesses.

Haben Sie eine abschließende Bemerkung?

Digitalität wird bei der Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz nicht als technologische Entwicklung verstanden, sondern als kulturelle. Ziel ist es, Musik als soziales Ereignis neu zu denken – digital wie analog. Die institutionelle Strategie zeigt beispielhaft, wie mit wenigen, aber klug gesetzten digitalen Angeboten nachhaltige Wirkungen erzielt, Beziehungen aufgebaut und Transformationen angestoßen werden können.²

2 Die Fragen wurden von Joshua Schippling und Johannes Voit gestellt und von Beat Fehlmann schriftlich per E-Mail beantwortet.

Autor_innen

Anne Eiselein wechselte nach vielen Jahren als Producerin in der Dokumentarfilmproduktion Anfang 2021 – und damit mitten in der Covid-19-Pandemie – ans Konzerthaus Berlin. Sie ist dort verantwortlich für die Koordination der digitalen Projekte und die Videoproduktion. In ihrer Position konzipiert und koordiniert sie u. a. digitale Vermittlungsprojekte, betreut die digitale Ausstellung und begleitet – zusammen mit den Musikvermittler_innen des Hauses – digital-analoge Schulworkshops. Das Konzerthaus Berlin setzt seit 2016 kontinuierlich auf das Potenzial von Musikvermittlung im digitalen Raum.

Beat Fehlmann ist seit 2018 Intendant der Deutschen Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz. Zuvor leitete der gebürtige Schweizer die Südwestdeutsche Philharmonie Konstanz sowie die Kammerphilharmonie Graubünden. Er studierte Klarinette, Dirigieren und Komposition und besitzt einen Executive Master in Arts Administration. Seit 2020 unterrichtet er Orchestermanagement in Frankfurt. 2022 wurde er für sein innovatives Wirken mit dem Kulturpreis der deutschen Orchester ausgezeichnet.

Anke Fischer arbeitet seit 2015 im Team der Elbphilharmonie und übernahm 2018 die Leitung der Education-Abteilung mit einem 30-köpfigen Team. Zuvor studierte sie Gesangspädagogik (Bereich Jazz) an der Alfred Schnittke Akademie und der Hamburg School of Music, Elementare Musikpädagogik an der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen sowie Musikvermittlung an der Anton Bruckner Privatuniversität in Linz. Ab 2011 übernahm sie die pädagogische Leitung im Klingenden Museum Hamburg. Ab 2014 war sie als freie Musikvermittlerin tätig und entwickelte mit dem Ensemble Resonanz das Programm *Ausflug*.

Martina Fladerer arbeitet als Senior Artist an der Universität für Musik und Darstellende Kunst in Graz sowie als Dramaturgin und Kulturvermittlerin an einem unabhängigen Kulturzentrum in Salzburg. Sie studierte Germanistik, Instrumentalpädagogik (Klarinette) und Angewandte Dramaturgie und befindet sich derzeit in der Abschlussphase ihrer Promotion an der Interuniversitären Einrichtung Wissenschaft und Kunst in Salzburg. Von 2019 bis 2022 war sie Mitglied des Doktoratskollegs *Die Künste und ihre Wirkung – Dynamiken des Wandels* (Paris-Lodron-Universität Salzburg/Universität Mozarteum Salzburg).

Marc Godau, Dr. phil., ist Professor für Empirische Musikpädagogik mit besonderer Berücksichtigung schulischer und popkultureller Kontexte und Direktor des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM) an der Universität Paderborn. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen musikalische Bildung unter Bedingungen der Postdigitalität, Materialität des Lehrens und des Lernens von Musik, Didaktik der Populären Musik, Professionalisierung von Musikpädagog_innen und Bildungsinnovationen.

Andreas Heye ist Musiktherapeut, Musikpsychologe und promovierter Musikwissenschaftler. Seit 2018 ist er an der Universität Bielefeld im Bereich Kunst- und Musikpädagogik sowie im Master Kulturvermittlung tätig. 2024 übernahm er die Verwaltung der Professur für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Ein Themenschwerpunkt seiner Lehrangebote und Publikationen liegt auf den Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in (inkluisiven) schulischen und außerschulischen Lehr-Lern-Settings.

Katharina Höhne-Grotheer ist freischaffende Musikjournalistin und Musikvermittlerin. Seit mehr als zehn Jahren arbeitet sie mit Orchestern, Konzerthäusern und Festivals im gesamten deutschsprachigen Raum. Ihre Schwerpunkte sind interdisziplinäre Konzertformate und partizipative Projekte für Kinder und Jugendliche. Nach festen Stationen bei den Rundfunkensembles des WDR (Köln) sowie an der Tonhalle Düsseldorf hat sie derzeit eine Vertretungsprofessur für Musikvermittlung inne und leitet den berufsbegleitenden Masterstudiengang Musikvermittlung/Musikmanagement an der Hochschule für Musik Detmold.

Kristin Hütter ist eine österreichische Pianistin, Instrumentalpädagogin und Musikvermittlerin. Seit 2013 studiert sie an der Kunstuniversität Graz in ver-

schiedenen Studiengängen, zuletzt auch dem Master in Musik- und Theatervermittlung. Sie engagiert sich auch als Moderatorin bei universitären Projekten und der Oper Graz, im Rahmen einiger Kinderkonzerte war sie sowohl dramaturgisch als auch schauspielerisch involviert. Seit März 2025 findet in Ehrenhausen ebenfalls das von ihr gegründete Festival *Ein Jahr voller Klassik* statt, das sie selbst künstlerisch und musikvermittlerisch leitet.

Michael Mienert studierte Schauspiel an der Hochschule für Musik und Theater *Felix Mendelssohn Bartholdy* in Leipzig. Er hat als Schauspieler, später auch als Regisseur an verschiedenen Theatern gearbeitet, leitete Theatergruppen, gab Workshops und realisierte Musikvermittlungsprojekte. Nach seinem Studium der Philosophie und Soziologie in Freiburg arbeitet er seit Oktober 2021 als Dozent im Masterstudiengang Kulturvermittlung an der Universität Bielefeld.

Irena Müller-Brozović ist Professorin für Musikvermittlung an der Anton Bruckner Privatuniversität in Linz sowie an der Hochschule der Künste in Bern. Ihre Studien in Klavier, Schulmusik und Musikvermittlung absolvierte sie in Basel, Detmold und Wien. Die Basis ihrer Lehre und Forschung bildet eine langjährige Praxis als Musikvermittlerin für Orchester und Festivals. Sie ist Mitherausgeberin des *International Journal of Music Mediation* (IJMM) und engagiert sich als Co-Sprecherin des Forums Musikvermittlung an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen.

Axel Petri-Preis ist Professor für Musikvermittlung und Community Music sowie stv. Leiter des Instituts für musikpädagogische Forschung und Praxis an der mdw-Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Er ist Initiator und Editor-in-Chief des *International Journal of Music Mediation* (IJMM) und Mitherausgeber des *Handbuchs Musikvermittlung* (transcript 2023). Seine jüngste Publikation ist der Sammelband *Turning Social. The Social-Transformative Potential of Music Mediation* (mdw press 2025), den er gemeinsam mit Annette Ziegenmeyer herausgibt.

Mag.^a art **Barbara Pölzleithner** MA ist Musikpädagogin, Musikvermittlerin und Universitätsassistentin an der Universität Mozarteum Salzburg. Sie arbeitet zu Themen wie Digitalität in der Musikvermittlung, schulische Musikpädagogik und kreatives Arbeiten mit Schulklassen. Neben Lehre und Forschung entwickelt sie Konzepte für Kultureinrichtungen und Museen.

Mit *hublz* gründete sie eine Plattform für digitale Kulturvermittlung. Aktuell promoviert sie im Bereich Musikvermittlung.

Joshua Schippling beschäftigte sich bereits während seines Musikstudiums für das Lehramt an Grundschulen an der Universität Bielefeld als wissenschaftliche Hilfskraft intensiv mit Fragen der außerschulischen Musikvermittlung. Heute ist er dort wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Musikpädagogik und Musikvermittlung, promoviert zu machtkritischen Perspektiven auf Community-Projekte klassischer Kulturträger_innen und ist in diverse Forschungsprojekte der dortigen Musikpädagogischen Forschungsstelle eingebunden. Darüber hinaus ist er als Schlagzeuglehrer für Kinder tätig.

Sonja Stibi ist Professorin für Musikvermittlung und Leiterin des Master Musikvermittlung an der Hochschule für Musik und Theater München. Dort war sie von 2023–25 auch als Vizepräsidentin tätig. Zuvor lehrte sie an Universitäten in Augsburg, Linz und München und war in Schule, Tanzstudio, Musikschule, in der Lehrerfortbildung und in internationalen Musik- und Tanzprojekten tätig. Von 2011 bis 2017 war sie Professorin für Elementare Musik- und Tanzpädagogik und Leiterin des Orff-Instituts der Universität Mozarteum Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Outreach, Community Engagement, digitale Formate in der Musikvermittlung, Konzerterlebnisse von Jugendlichen sowie Publikumsbeteiligung in partizipativen Projekten.

Elisabeth Theisohn ist Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Karlsruhe. Ihr besonderes Forschungs- und Entwicklungsinteresse gilt künstlerisch-kollaborativen Arbeits- und Lernprozessen wie dem gemeinsamen Komponieren, die Berücksichtigung des Körpers und der Bewegung in musikbezogenen Lern- und Bildungsprozessen sowie einer partizipativen und demokratischen Lernkultur im Musikunterricht, in Schule und Hochschule. In diesem Sinne ist sie derzeit mit der Entwicklung demokratischer Studienstrukturen im von ihr geleiteten Studiengang Lehramt Musik an Gymnasien befasst.

Prof. Dr. **Lisa Unterberg** promovierte im Anschluss an das Studium der Musikpädagogik und Musikwissenschaft in allgemeiner Pädagogik mit einer Arbeit über Qualität in der Kulturellen Bildung. Seit Oktober 2020 ist sie Professorin für Soziale Arbeit an der IU Internationalen Hochschule Stuttgart. Hier

gehört sie auch der wissenschaftlichen Leitung des IU Research Centers Kulturelle Bildung und Digitalisierung an. Als Musikvermittlerin arbeitete sie unter anderem für die Duisburger Philharmoniker, die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen, den Pierre Boulez Saal und unterschiedlichen Kammermusikensembles. Als Systemische Coach begleitet sie Menschen und Institutionen an der Schnittstelle von Kultur und Bildung.

Johannes Voit ist Professor für Musikpädagogik und Musikvermittlung an der Universität Bielefeld, wo er den interdisziplinären Masterstudiengang Kulturvermittlung leitet. Zuvor war er als freischaffender Musiker und Musikvermittler, als Referent für Musikvermittlung an der Kölner Philharmonie sowie als Juniorprofessor für Musikvermittlung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und dem Max-Reger-Institut tätig. Er ist Gewinner des Junge Ohren Preises 2015 und Mitbegründer des Forums Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten.

Jonas Völker ist Professor für Musikdidaktik an der Hochschule für Musik Detmold. Seine Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre umfassen u.a. empirische Fragestellungen und fachdidaktische Konzepte zum interkulturellen Lernen im Musikunterricht, die Förderung künstlerischer Gestaltungsprozesse und die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung im Umgang mit multimodalen KI-Generatoren sowie musikpädagogische Perspektiven auf die Klimakrise (www.musik-klima.de). Zudem ist Jonas Völker als Percussionist und Ensembleleiter auch künstlerisch aktiv (www.beatbop.info u.a.).

Cornelia Wild (Dr. phil.) vertritt die Professur für Musikpädagogik/Musikvermittlung an der Hochschule für Musik Karlsruhe. Sie konzipierte zahlreiche Aufführungs- und Vermittlungsformate in unterschiedlichen kollaborativen und partizipativen Zusammenhängen. Ihre Forschungsschwerpunkte betreffen neue Konzertformate, postdigitale Aufführungs- und Vermittlungspraxen, Aspekte der Partizipation und Teilhabe sowie eine daraus resultierende Konzertästhetik. Cornelia Wild ist Mitautorin des *Handbuchs Musikvermittlung* und Mitglied im Forum Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten.

Constantin Zill studierte Jazzposaune und Musikvermittlung an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz. Bis 2021 war er als Musiker und Musikpädagoge tätig, anschließend arbeitete er als Musikvermittler für die Deutsche

Kammerphilharmonie Bremen und die Elbphilharmonie Hamburg. Seit 2024 leitet er die Musikvermittlung der Alten Oper Frankfurt. Als Musikvermittler setzt er Schwerpunkte bei der Entwicklung digitaler und partizipativer Formate.